

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1988. 28. ÉVFOLYAM

1988 OKT 2 5
4

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsér József (Szeged), dr. Horváth Péter (Budapest),
dr. Juhász Károly (Baja), dr. Magassy László (Szombathely), dr. Nagy Andor (Eger),
dr. Nagy József (Jászberény), Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),
Orosz Gáborné (Nyíregyháza), Pozsgai Vidáné dr. (Győr), dr. Puskás Albert (Szeged),
dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

DR. FARKAS KATALIN—DR. KLEIN SÁNDOR: Így is lehet fegyelmezni	201
DR. GIMESI MIHÁLYNÉ—DR. BÓRA FERENC: A vizuális esztétikai befogadás feladatai az általános iskola alsó tagozatában	206
BANKÓ BÉLA: Az osztályfőnökök nevelési stílusa	211
AZ ÚJ TANTERVEINKRŐL	
TAKÁCS GÁBOR—TAKÁCS GÁBORNÉ: Az időpont meghatározásának, az időtartam kiszá- mításának tanítása	221
DR. GAJDOS LÁSZLÓ: Témazáró feladatlapok a 8. osztályos technika tantárgy villamossági témaköreinek tanításához	231
MÖHELY	
DR. BENÉ KÁLMÁN: A tanterven kívüli kapcsolatok az irodalomtanításban	242
ZSURAVLJOVA NELI ALEKSZANDROVNA—DR. STEINERNÉ DR. MOLNÁR JUDIT: A „természetes nyelvi anyag” felhasználása az orosz nyelv oktatásában	247
BÜKI PÁLNÉ: Egy könyv- és könyvtárhazsnálatti felmérés elemzése	249
BEREZNAI GYULA: A nyitott mondatok és szerepük az általános iskolai matematika taní- tásában	253
HERCZEGNÉ CSIZMADIA ZSUZSANNA: Ajánlások a mindennapos testnevelés foglalkozá- sainak összeállításához	256
OLAJOS ISTVÁNNÉ—DÁVIDNÉ SZABÓ ÉVA: A differenciált beiskolázás problémái	259
ÖRÖKSÉG	
NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: Gönczy Pál	263
VITA	
Észrevételek Zsolnai József és Zsolnai László válaszára	265
DR. HALÁSZ TIBOR: Köszönet a tanároknak, avagy megjegyzések egy „Kommentár”-hoz.....	267
SZEMLE	
DR. FÖLDES CSABA: Csizmadia Károly: Bibliai eredetű szállóigék, szólásmondások és köz- mondások	271
DR. FARKAS KATALIN: Majzik Lászlóné (szerk.): A szakköri nevelőmunka kézikönyve	271
DR. HORVÁTH GYULÁNÉ: Előd Nóra: Körbe-körbe karikába	273
DR. BAGDI SÁNDOR: Szétszedhető Föld-modell	274
LAVOTHÁNÉ DR. JÁGER KATALIN: Lőrincz Zsuzsa—Irina Oszipova: „Fortocska”	275
DR. FARKAS FERENC: Kernya Róza: A szöveg néhány sajátossága kisiskolások fogalma- zásaiban	276

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szerkesztőség: 6701 Szeged, Április 4. útja 6. Telefon: 10-244

A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szakszervezeti Bizottsága látja el

A kiadásért felel: dr. Siposné dr. Kedves Éva

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hámán Kató utca 25. Telefon: 10-122

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0544—7224

88-3000 — Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Surányi Tibor

Így is lehet fegyelmezni...

„Meggyőződése, hogy ma is vannak iskoláinkban nagy pedagógus egyéniségek és egy személyben igaz emberek. De tudunk-e róluk, és becsüljük-e őket? A válasszal bizonytalan vagyok. A mai fegyelmeztetett, tanterv- és tankönyvközpontú iskolákban nem tudom, milyen helyet foglalnak el, akik talán papírok és vázlat nélkül, ám hévvel és szenvedéllyel idézik Arany Jánost, Adyt, Solohovot. Akik 'átbeszélnek' a szüneteket, akiknek az óráin talán zivaj van, de szeretik őket a gyerekek...” — meditáltunk Dregán Gáborral, amikor elhatároztuk, hogy összegyűjtünk minél több, gyakorlatban meglévő pozitív példát a fegyelmezésre. [1] A gyakorló pedagógusok körében végzett megfigyeléseink, vizsgálataink mellett tanárjelöltektől kérdeztük: *hogyan fegyelmeztet a legkedvesebb tanárunk*. Az a tanárunk, akire a legszívesebben emlékeznek, akiről úgy érzik: a legtöbbet „tőle tanultam”. Úgy gondoltuk, ily módon „élő, valódi” tanárok fegyelmezési szokásairól kapunk egy olyan közreadásra érdemes képet, amely segíthet a pedagógusok, pedagógusjelöltek hitét erősíteni.

Hiszen, ahogyan e lap hasábjain Kerékgyártó Imre fogalmazott: „— A pedagógus sem élhet hit nélkül. Hinnie kell önmagában, munkájában, munkájának eredményességében, hasznosságában és nem utolsósorban a gyerekekben, a gyerekek nevelhetőségében. Ha ma oly sok elfáradt, elszürkült pedagógust láthatunk, meg kell vizsgálnunk, vajon kizárólag a ténylegesen túlméretezett terhek nyomasztják-e őket..., vagy a hitük égett-e ki?” [2]

A megkérdezett közel 300 tanárjelölt csak azt az instrukciót kapta: írja le, hogyan fegyelmeztet a legkedvesebb tanára. Nem volt feladatuk, hogy megnevezzék, jellemezzék — a bármely iskolatípusból választható — „kedvenc” tanárukat, csak arra voltunk kíváncsiak, hogy hogyan élnek emlékezetükben a kedvelt tanár fegyelmezési módszerei, eljárásai. Megkíséreltük nyomon követni: miben látják az általuk gyakran *példaképnek tartott tanárok „fegyelmező erejének”* sajátosságait.

A legkedvesebb osztályfőnök, szaktanár egyéniségének, magatartásának, módszereinek, a fegyelemlről alkotott elképzeléseinek, gondolkodásmódjának felidézésére szívesen vállalkoztak hallgatónk. Többen utaltak arra, hogy miben szeretnének reá hasonlítani, miben kívánják követni.

Nem kívánjuk elhallgatni, hogy sok tekintetben elégedetlenek vagyunk a mai magyar iskolával, elsősorban annak „nagyüzemi” jellegével, személytelenségével, mechanikus, formális, az igazi emberi értékektől távol álló teljesítményorientációjával.

Ezúttal azonban hangsúlyozottan a *pozitívumokra* akarunk figyelni.

Az egész pedagógiai gyakorlat legfontosabb tényezője — minden bizonnyal — a tanár személyisége. Carl Rogers írja egy helyütt:

„Hiszek abban, hogy a tanár *személyisége* a tanulás legfontosabb eleme, fontosabb, mint a tudása, és fontosabb, mint azok a módszerek, amiket használ.” [3]

Bátorság volna behunyni a szemünket azelőtt, hogy lássuk, milyen nagy jelentősége van a tananyagnak, az osztálylétszámnak, az iskola felszereltségének stb., de ha elfogadjuk, hogy az iskola elsődleges célja az egészségesen fejlett személyiség kialakulásának serkentése, akkor egyszerűen azt is tudomásul kell vennünk, hogy ennek legfőbb „eszköze” az egészségesen fejlett személyiségű tanár.

Hallgatóink megerősítik a tanári személyiség — az „egyéniesség” — meghatározó jelentőségét:

„Talán a *személyisége* ragadott magával és ez késztetett arra, hogy óráira készüljek, szimpátiáját megérdemljem. Büntetni nem kellett neki..., jelleméből sugárzott felénk a szeretete.”

„Azt gondolom, *egyéniességével*, személyiségével nyugtázott le bennünket. Úgy gondolom, hogy azt tanulni nem lehet, egy emberrel születik, de fejleszteni lehet. Legjobb vonása humanitása, gyerekes stílusa volt. Nem lehetett érezni azt, hogy felettem áll, azt, hogy ő a tanár.”

„Egész *egyéniessége kedvességet*, melegséget sugárzott, s órán kívül is bármikor felkereshettük problémáinkkal.”

„Egész lényéből sugárzott az emberszeretet, a kedvesség. Bármikor mindenkinek szívesen segített. Óriási tudásához járult még páratlan jelleme is. Talán ennek volt köszönhető, hogy sohasem kellett neki fegyelmezni... Nagyszerű *egyéniesség* volt.”

Metakommunikáció és fegyelem

A tanári tevékenység hatását jelentősen meghatározzák a tanár nem verbális jelzései, a „beszéd a szavak mögött”.

Hallgatóink gyakran tesznek említést legkedvesebb tanáraik nem verbális „fegyelmező eszközei”-ről. Ezek közül érdekes módon kiemelkedőnek tűnik a tanár *tekintete*, pillantása:

„... az órákon mi is rengeteget szerepeltünk, beszélgettünk, valahogy eszünkbe sem jutott, hogy ne figyeljünk rá. Ha erre mégis sor került valami oknál fogva, egy mozdulata, egy *szempillantása* elég volt.”

„Ő tulajdonképpen nem is fegyelmezett. Ha mégis, a *szemével* tette. A szeméből ki lehetett olvasni, mit akar. Azt hiszem, nem is volt rá szüksége, hogy (eszközökkel) fegyelmezzon, mert annyira tiszteltük, hogy figyeltünk rá.”

„... nem volt szükség kiabálásra, veszekedésre az órákon, egy-egy *pillantással*, szavak nélkül érte el azt, amit akart...”

„Nagyon egyszerűen: csak *ránézett* az éppen mással foglalkozó illetőre, és egyből abbahagyta a „mással foglalkozást”. Érdekes, hogy soha nem szólt ránk, csak a szemünkbe nézett, és ebben minden benne volt. Egyből elment a kedvünk a beszélgetéstől. Nem tudom, hogyan csinálta, de szeretnék rájönni, mert én is így szeretnék fegyelmezni. Szerintem többet el lehet vele érni, mint kiabálással.”

„A fegyelmezési módszereiről csak annyit, hogy elég volt *ránéznie* a haszontalanokodókra. Nem azért, mert féltünk tőle, éppen ellenkezőleg. Állíthatom, hogy minden diákja tiszteli és becsüli. Ezt csak rendkívüli személyiségével tudom magyarázni.”

Elterjedt vélmény, hogy a jó tanár mintegy „elbűvöli”, „megszuggeralja” a tanulókat, így éri el, hogy dolgozzanak, fegyelmezettek legyenek.

„... a jó pedagógus egyik ismertetőjegyének vélem a *szuggesztív erőt* is. Ez természetesen adottság, de fejleszthető. Úgy mondanám; hogy a jó nevelő mindenkiel értsen szót, sugározzék belőle a meggyőződés, munkája fontosságának tudata, és fölényesen, de udvariasan utasítson el minden olyan nézetet, amely a munka bárminő alábecsülését mutatja. Úgy is kifejezhetném ezt, hogy a pedagógusban legyen meg a kötelező szerénység mellett a kellő önértzet, ha tetszik, a méltóságtudat.” [4]

„Ő olyan *szuggesztív* ember volt, hogy — talán meglepő — nem volt szüksége fegyelmezésre. Tiszteltük és szerettük őt annyira, hogy az órákon figyeltünk rá. ... Ő olyan ember volt, akiből jó lenne, ha sok lenne.”

„Nem fegyelmezett a legkedvesebb tanárom, mert mindenki *ábitattal* figyelte az óráit.”

„A legkedvesebb tanárom nagyon egyszerű módon fegyelmezett. Olyan személyes *varázsa* volt, hogy az óráin soha nem fordult elő rendbontás. Mindenkiel olyan kapcsolatban állt, hogy elég volt egy pillantás ...”

Fegyelem a tanítási órán

A tanítási órákkal kapcsolatban hallgatóink elsősorban az érdekes előadások és az *oldott légkör* jelentőségét emelték ki.

Iskoláink gyakorlatára még ma is döntően az a jellemző, hogy a tanár előad, beszél, s a tanuló befogad. Ezért nem meglepő, hogy a „jó tanár” az, aki *érdekesen ad elő*, szívesen beszél:

„Nagyon érdekesen tudott *magyarázni*, ezért mindenki szívesen figyelt, sőt valahogy rákényszerültünk, hogy figyeljünk.”

„Neki soha nem volt konkrét fegyelmezési módszere, soha nem kiabált, mégis tudtuk, hogy mit vár el tőlünk. Persze senki nem azért ült csendben az óráin, mert a tanár ezt kívánta meg, hanem mert olyan órákat tartott, amelyeket mindenki szinte *tátott szájjal* hallgatott végig. Ez nemcsak a szakmai tudásának volt köszönhető, hanem azért, mert őt mint embert mindenki tisztelte.”

„Azt hiszem, nem fegyelmezett sehogyan, azaz azzal, hogy bejött a terembe, már kialakult a megfelelő légkör. Akármiről beszélt is, mindig nagyon *érdekesen* tudott előadni, egyszerűen nem tudtam nem odafigyelni.”

Sok tanár számára a tanórák *oldott légköre* és a komoly tanulás, iskolai munka ellentétnek tűnik, holott az koránt sincs így. A hallgatói vallomások alapján is megfogalmazhatjuk: az *oldott*, „emberi” légkör az alkotó munka egyik alapvető feltételének tűnik az iskolában is.

„Nem fegyelmezett, teljesen *szabadon* engedett bennünket, és mikor kitomboltuk magunkat, újból kezdte a mondókáját.”

„Nem volt pissenés nélküli csönd az óráján, de ami kis *zaj* volt, az az órával kapcsolatos volt.”

„... sok órát teljesen *lezser hangulatban* tartott meg. A jó hangulat első helyen szerepelt.”

„Az osztályban teljesen *kötetlen légkör*, mozgásunkban sem voltunk korlátozva ... és nagyon sok kreatívfejllesztő gyakorlatot csináltunk (pl. játékok, előadások angolul).”

„Az órán, ha valaki már nagyon nem bírta az ülést és figyelést, *szabad volt fel-*

állni, átülni másik helyre, felülni a pad tetejére. ... Nem volt néma csend, bele is lehetett szólni az órába, persze nem üvöltve, és csak azzal kapcsolatban, amiről az órát tartotta.”

„Órái általában *családiás bangulatban* zajlottak le, mi diákok voltunk az óra főszereplői, ezért nem számított, ha valaki közbeszólt. Az órákon sokszor voltak viták, de ha kifutottunk az időből, akkor sem folytatta bele senkibe se a szót.”

A tanár—diák viszony

Az iskolai fegyelemről beszélve könnyen elfeledkezünk arról, hogy itt valójában nem a tanulókról, hanem a tanár—diák viszonyról van szó.

„Pedagógus és diák kapcsolatának a kölcsönösségen kell alapulnia: aki megköveteli, hogy köszönjenek neki, annak fogadnia kell a köszönést...; aki azt kívánja, hogy tiszteljék diákjai, annak tisztelnie kell diákjait...; aki azt akarja, hogy diákjai a tökéletesedés útján járjanak, annak magának is el kell indulnia ezen az úton; aki azt akarja, hogy tanítványai jól érezzék magukat az iskolában, annak jól kell éreznie önmagát kollégái és diákjai között.” [5]

Valami ilyesmit írtak a hallgatóink is legkedvesebb tanárukhöz való viszonyukról:

„Teljes jogú és értékű *tagja volt osztályunknak*. Velünk együtt örült, búsult, és hozta döntéseit, ebből adódik, hogy véleményünket sokszor a tanári kar ellenében is elfogadta.”

„*Egyenrangú* félként kezelte bennünket, bármivel fordultunk hozzá, megpróbált segíteni.”

„... bármikor odafordulhattunk hozzá segítségért, és *gyerekszemmel* is tudta nézni a világot. Nem viselkedett soha fölényesen, mindig figyelembe vette a mi véleményünket is bármilyen kérdésben..., mindig szívesen voltunk a társaságában, akár órán, akár órán kívül, s számára a fegyelmezés nem volt gondot okozó probléma.”

Az „egyenrangúság” és a „beszélgetés” vissza-visszatér a hallgatók írásaiban:

„Nagyon közvetlen volt, komolyan vette a diákok problémáit, a diákokat pedig *felölt emberként* kezelte.”

„Nem volt az osztályfőnökünk, de sokat foglalkozott *külön-külön is a tanulókkal*. Erdekeltek gondjaink, bajaink. A feszült helyzeteket humorral igyekezett feloldani.”

„Talán azzal kezdeném, hogy nem az osztályon kívül állt, hanem *benne élt*. Ha problémánk volt, ezért is tudott könnyebben segíteni, mert megértette a dolgokat. Amit megígért, azt be is tartotta.”

„... nem volt szüksége arra, hogy fegyelmezzon, ugyanis őt mindenki szerette, így természetes volt, hogy ha ő jött az órára, mindenki úgy viselkedett, hogy ne legyen szükség fegyelmezésre. ... ezt úgy érte el, hogy nem éreztette velünk, hogy ő a tanár, mi pedig a diákok vagyunk, és ezért ő más, mint mi, vagy felettünk áll. *Egyenjogú félként* kezelte, sikerült közel kerülni hozzá, és ez bizonyos fokú biztonságot jelentett nekünk.”

A tanár megjelenése

Gyakorló pedagógus kollégáinkat aligha kell meggyőznünk a tanár megjelenésének fontosságáról. Úgy véljük: érdemes kellő figyelmet fordítanunk a megjelenésünkre, noha nyilvánvalónak tűnik, hogy a „megjelenés” csak a többi tényezővel együtt fejtheti ki jótékony hatását.

Hallgatóink ezt ilyesféleképpen fejezik ki:

„A tanárnő egész *megjelenése*, mozdulatai, beszéde, tudása ,tekintélyt parancsoló’ volt.”

„Talán a *megjelenésével* és beszédmódjával fogott meg bennünket. Alacsony, kissé molett nő volt, mégis mindannyiunknál magasabban állt.”

„Még a *megjelenése* sem volt félelemkeltő: apró termetű, vékony, halk szavú.”

„A *puszta jelenléte* fegyelmre készítetett mindannyiunkat, ritkán kellett az ilyesmivel még külön is foglalkoznia.”

„A legkedvesebb tanárom tulajdonképpen nem is nagyon fegyelmezett, mert már a *megjelenéséből* és fellépéséből sugárzott a szeretete a gyerekek iránt. Mi annyira tiszteltük és szerettük őt, hogy eszünkbe sem jutott beszélgetni vagy fegyelmezetlenkedni az óráján.”

Jókedv, vidámság, humor

A *Pedagógiai Lexikon* címszava szerint: „*Vidámság*, derű: a termékeny, bizakodó, negatív gátlásoktól mentes pedagógiai légkör egyik fontos összetevője.”

A tanár humora — de nem gúnyolódása! — napfényként ragyoghatja be az osztálytermet. A jó humorú tanár félig már maga mellett tudhatja a tanulókat.

„Szédületes jó humorérzéssel rendelkezett, de sohasem untuk, mert mindig valami újat ,dobott’ be. Az állandó jelzői és a nevek, ahogyan szólított bennünket, az szinte családiassá tette a légkört.”

„Mindig kitalált valami újat, s óráiról nem hiányzott a *humor*, a nevetés sem.”

„Karcsi bácsi olyan nyugodt ember volt, mély érzelmei voltak. Nagyon kedveltem a *humorát*.”

„Rengeteg *humoros* történetet mesélt az életéről, és mi áhitattal hallgattuk. Nagyon eredetien tudta előadni azokat. Általában mindenki dőlt a nevetéstől, ha egy *humoros* történetet előadott. Ő is velünk együtt nevetett.”

„Jó taktikával kötötte le a felesleges energiát, mégpedig mindig megengedett magának néhány *humoros* kiszólást, értékelte a diákok humorát is, de a közbeszólás nem volt nagy bűn az óráján. Ezzel elejét vette, hogy túlságosan felfokozódjon a feszültség az osztályban és ,robbanjon’.”

„Rengeteget *viccelt*, s ezzel valahogy feloldotta az úgynevezett csintalankodási vágyat. Néha bedobott egy-egy poént, az osztály kinyúlt a nevetéstől, és újra lehetett folytatni a munkát. Nekem nagyon tetszett, ahogyan csinálta, mert mindig tudta, hogy meddig lehet elmenni a viccben. Másrészt pedig magam is hasonló alkat vagyok, nagyon kedvelem a humort.”

Bizalom

Hallgatóink írásaiban vissza-visszatér egy sajátos, a pedagógiai irodalomban ritkán előforduló szó, a *bizalom*.

„Az órán soha nem volt vérfagyasztó a légkör, de nem is rendetlenkedtünk, ha volt valami problémánk, akár egyéni, akár osztályjellegű, tudtuk, hogy hozzá *bizalommal* fordulhatunk.”

„Sohasem kiabált, rendkívül kedves és barátságos volt. Nagyon *bizott* bennünk, és ezt a bizalmat nem akartuk elveszíteni.”

„Vele mindig, *mindent* meg lehetett beszélni. Észrevette, ha valakinek valami baja volt, szeretett minket.”

„... szinte mindenki szerette, olyan volt, mint az anyukánk, és tényleg *mindenről* tudni akart, ami velünk történt, a magánügyeink is igen érdekelték, de nagyon rendes

és megértő volt. Én azt hiszem: mindenkit szeretett az osztályban... Nem kivételezett, igazságos volt.”

„Elnyerte az osztály bizalmát, érdekesek voltak az órái, nem kellett neki fegyelmeznie.”

„Tiszteletben tartottuk az ő személyét, mert ő is tiszteletben tartotta a miénket.”

Befejezésül ismét Kerékgyártó Imrét idézzük, mert úgy érezzük, hogy nála jobban aligha fogalmazhatjuk meg az alábbi gondolatokat: „Meg kell vizsgálni, miért kevés, s hogyan lehet több a kiemelkedő egyéniség a pedagóguspályán. Mindenekelőtt jobban kellene élnünk meglévő lehetőségeinkkel. Ma is vannak ilyen kiemelkedő pedagógusegyéniségek. Ne engedjük, hogy eredményes munkájuk rengeteg értékes tapasztalata nyomtalanul eltűnjék velük együtt!... A mindennapok egyszerű csodáit sohasem a régi vagy az új dokumentumok, hanem csak az önállóan gondolkodó, összehangoltan cselekvő, alkotó pedagógusegyéniségek képesek megteremteni.” [6]

JEGYZETEK

- [1] *Dregán Gábor*: Emberségünk ajándéka. Pedagógusok Lapja, 1983. december 20. 1. old.
- [2] *Kerékgyártó Imre*: A nevelés és a nevelő attitűdjei. Módszertani Közlemények, 1974. 4. 221—228. old., 233. old.
- [3] *Carl Rogers*: Education — a personal activity. Paper presented at „The Teacher as a Person” Symposium. Jerusalem, July 1980.
- [4] *Bán Imre*: Az oktató-nevelő munka: alkotás. Köznevelés, 1977. 30. 4. old.
- [5] *Kerékgyártó Imre*: A szocialista tanár-diák viszony. Módszertani Közlemények, 1973. 5. 297—303. old., 303. old.
- [6] *Kerékgyártó Imre*: Egyéniségek a katedrán. Köznevelés, 1977. 23. 4. old.

DR. GIMESI MIHÁLYNÉ—DR. BÓRA FERENC
Kaposvár

A vizuális esztétikai befogadás feladatai az általános iskola alsó tagozatában

Változatos esztétikai minőségek befogadása

Az esztétikai nevelés — így a vizuális nevelés — egyik problémája, hogy az alsó tagozatban csupán két esztétikai minőségre — a szépre és a rútra — fordít figyelmet. Pedig a vizuális nevelés kapcsán a tanórán és tanórán kívül — számtalan lehetőség adódik a különböző esztétikai minőségek élményszerű befogadására. Általában minden gyerek szereti a komikumot, s a nevelés feladata lenne, hogy „...szánszálom nélkül, derűs fölényérzéssel” éljék át a tanulók ezt az esztétikai minőséget. Rajz, festmény, szobor, tárgy, játék stb. egyaránt kiválthatja a komikumot.

A műalkotásban rejlő derű és humor pedagógiai „értékesítése” a rajzot tanító pedagógus beállítódásától, felkészültségétől függ elsősorban. Ha a rajztanár értéknek tartja a humort, jó kedéllyel, a derű iránti igénnyel rendelkezik, a vizuális nevelést át tudja adni a humor. Az élményben rejlő igazi humor élvezetéig hosszú út vezet, s a nevelési hatások folyamatos biztosítása révén következik be, hogy „...a harsány nevetést az intellektuális öröm váltja fel.” A tanulók humorra reagálása az értelmi képességeiktől, a személyiség érzelmi mélységeitől, a harmonikus és kiegyensúlyozott magatartástól függ. A rajzórák jó légkörének összetevői: a vidámság, a derű, a termékeny jó hangulat. A humor fokozza a gyerekek tettere készségét, fantáziáját, munkakedvét, kitartá-

sát, ötletességét, teljesítményét. Megszeretik a rajzórát, ahol sok örömben, nevetésben, humorban volt részük.

A kisiskolás gyerekek kedvelik az esztétikumban megnyilvánuló, a vizualitásban rejlő groteszk megoldásokat. Az első és második osztályos tankönyvben a bájos, az idillikus esztétikai minőségek gyakran előfordulnak. Kádár Gyula—Király János írja: „Az esztétikum akkor személyiségformáló hatású, ha átélt tevékenység keretében veszünk birtokunkba, vagyis ha a befogadó és cselekvő esztétikai tevékenységünk egy sajátos lelki állapot, az esztétikai élmény közegében zajlik le.” Az élmények meggyőző hatása az érzelmek erősségétől függ. Az esztétikai élmény pedagógiai célzatú felhasználása lehetővé teszi, hogy a gyerekek felismerjék, megbecsüljék, megóvják, létrehozzák a különböző esztétikai minőségeket.

A szépség körébe tartozó esztétikai minőségek közül a bennünket körülvevő tárgyak gyakorolják a gyerekekre a legnagyobb hatást. A környezet tárgyai azonban nagyon végtelenek: esztétikai érték és értéktelenség egyaránt megtalálható bennük. A 6—10 éves gyerekek rászorul a pedagógus irányítására, hogy különbséget tudjon tenni az esztétikailag értékes és értéktelen tárgyak között. A technika ugrásszerű fejlődése következtében, az új anyagok termelésbe történő bevonásával, a divat gyakori változásával, új stílusok térhódításával egy időben nő a gyerekek bizonytalansága. A rajztanár az a személy, aki már 6—10 éves korban támpontot jelent az eligazításban. A szép értékeinek megkeresésében a segítség módjai a következők lehetnek: a kérés, az ajánlás, a tanácsadás, az útbaigazítás, a töprengésre késztetés, a próbálkozásra ösztönzés, a bemutatás.

A szépség és a rútság a természetben is megtalálható. Az érintetlen — és az ember által átformált — természetben a növények (pázsit, fa, virág, vetemény, vetés stb.), a patak, folyó, tó, a természeti jelenségek (a szél, a villámlás és csapadék), a napsütés, a csillagos és a borult ég, a holdtölte, az urbanizált környezet egyaránt lehetőséget kínál a szép esztétikai minőségének átélésére. A rajztanító már az alsó tagozatban tanulmányi sétákat, kirándulásokat szervez, melynek keretében a természeti szép megfigyelésére, élvezésére teremt lehetőséget. Fokozatosan tudatossá teszi a természet érintetlenségének és az emberi átalakítóképességnek szépségeit. A környezetszennyezés jellemzőit is megfigyelteti a rajzot tanító alsó tagozatos pedagógus, s megvitatja a gyerekekkel, miként tesszük tönkre a természet szépségeit. Felháborodást kelt növényekében a természeti rút (a szennyezett természet) szemlélése közben. Kialakítja tanítványaiában az aktív közéleti magatartást, mely a természet megóvására és megvédésére irányul.

Az ízlés formálása

Az esztétikai befogadás a nevelési folyamatban a tapasztalásból indul ki. A tapasztalatok szerzése történhet spontán módon, pedagógiaileg szervezeten, egyéni és közösségi keretek között, közvetlen és közvetett formában. A pedagógus feladata, hogy az esztétikai élményt követően a helyes értékképlet-alkotásig, később a meggyőződés kialakításáig vezesse el a tanulókat. Megismerteti a gyerekekkel az esztétikai normákat, igényli tőlük a véleményalkotást, melyek gyakorlása közben sikerek és sikertelenségek következnek be. Sikeresen tanítványaink megerősítést kaphatnak tőlünk helyeslés, dicséret, jutalmazás stb. formájában, s ez érzelmet vált ki bennük. Meggyőződnék az esztétikai normák betartásának szükségességéről. Kudar esetén a korrekcióra kerül sor — ez negatív érzelmeket hív elő — s a figyelmeztetés, az intés, a büntetés meggyőzi a tanulókat az esztétikai normák betartásának fontosságáról.

Ligetiné Verebély Annától idézünk: „Az élet minden területén jelentkező esztétikum befogadása egy életen át tartó folyamat, amely beilleszkedik az ember általános

megismerő tevékenységébe.” Az esztétikai megismerés szakaszai: az esztétikai minőségek érzékelése és észlelése (rácsodálkozás), az értelmi és az érzelmi tényezők összefonódása, az azonosulás, az értékelés-ítéletalkotás. E folyamat eredménye az esztétikai izlés.

Az izlés alapja a normarendszer, ennek figyelembevételével fogalmazódnak meg az értékítéletek, melynek révén kialakul a gyermekben az esztétikai igény alacsonyabb vagy magasabb foka. A jó izlés szelektáló funkciót is betölt, kialakulása lehetővé teszi, hogy a vizuális tapasztalatokat, élményeket követően csak a művészi értéket fogadja el a gyerek. Az izlés kifejlődése révén utasítja el a tanuló a giccset. Az izlésformálás egyik lehetősége a vizuális nevelésben rejlik. Egyik formája a művészetek által történő nevelésben valósul meg. A művészet szubjektív, feltételezi „a tapasztalati értékek konkrét és közvetlen ismeretét”. A másik formája a hétköznapi esztétikája, mely a mindennapi megismeréshez kapcsolódik.

Az izlésnevelés legfontosabb feltételei: a családi és az iskolai nevelés minősége, az élmények hatásai, a társadalmi környezet, a hagyományok, az anyagi helyzet, a divat, az egyén világképe, világnézete stb. Köpeczi Béla írja: „A világnézet a szükségletek és értékek kiválasztásának alapját képezi...”

A rácsodálkozás élménye

A vizuálisan érzékelt és észlelt, esztétikum által kiváltott rácsodálkozás feltételei: az érzelmi fogékonyság kialakítása, az élmény elmélyítéséhez szükséges minimális ismeretek elsajátítása, az élmény alkalmainak megteremtése. A rácsodálkozás az összes pszichés funkciót kiváltja úgy, hogy az élmény frissessége, hamvassága, spontaneitása megmarad.

A rácsodálkozás élményében létrejön: a várakozás feszültsége, az ígéretesség és az újjal való találkozás öröme. A rácsodálkozás Ligetiné Verebély Anna szerint „...naiv szemlélet, a tudás küszöbén állók tiszta, romlatlan látásmódja.” Az iskola feladata olyan élmények megszerzése, melynek eredményeként kiváltódik a rácsodálkozás.

A rajzórák számtalan lehetőséget biztosítanak a rácsodálkozásra. Az élmény első megnyilvánulása a modell érzékletével, észrebevételével kezdődik. A rajzolandó tárgy érdekessége, a szokatlan helyzetből, a különleges nézőpontból adódó újszerűség, a részformák változatossága az élményszerűség alapja, amely a világitás irányával, intenzitásával fokozható.

A rajzolás—festés—mintázás során feltárul a gyerek előtt a formák és jelenségek, a humanizált világ esztétikai minősége, melyet nemcsak megismernek, hanem rajzoló-, festőtevékenységen keresztül reprodukálják is.

A gyerekek a rajzóra minden szakaszában kapcsolatba kerülnek a műalkotásokkal. A képző-, ipar- és népművészeti alkotást — motivációs ismeretet — rögzítés, gyakorlás vagy általánosítás céljából is felhasznál a pedagógus. A műalkotás elemzése külön célja lehet a rajzórának. Tudatosan kell megszervezni a művekkel való első találkozást, hogy létrejöjjön a rácsodálkozás spontán élménye. Természetesen ez a legintenzívebben az eredeti művel való találkozáskor alakul ki. Ezért szükséges a kisiskolás korú gyerekeket is kiállításokra, múzeumokba, műterem-látogatásokra vinni. A lehetőségek azonban korlátozottak, az egyetemes és a magyar művészet remekeit csak reprodukciókban tudjuk bemutatni. Itt is az élményszerűség a fő feladat, aminek feltétele a jó minőségű reprodukció és a kifogástalan vetítési körülmény megteremtése.

Ebben az életkorban a mű jelenség szintje az elsődleges. A részletek ragadják meg a gyerekeket: az érdekes formák, a színek, a vonalak, az arányok, a téma különlegessége stb.

A 6—10 éves gyerekek esztétikai befogadása egyre tudatosabbá válik, mert tanulmányaik során — az egyes tantárgyak keretében — a befogadást előkészítő és elmélyítő ismeretekre tesznek szert. Poszler György szerint azokra a speciális ismeretekre is szükség van, amelyek „... az esztétikum általános és ezen belül a művészet különös törvényeire irányulnak.” Kérdés azonban, hogy mennyi ismerettel rendelkeznek a gyerekek a vizuális élmény befogadásához. Forstner Ceciliával értünk egyet, aki a Köznevelésben írt tanulmányában kifejti, hogy az ismeretnyújtás mennyisége mindig az élménytől függ. A túl sok és túl kevés ismeret egyaránt negatív hatást gyakorol az élményre. Az érzelmek kiváltásához tehát — a tanulók fejlődésével párhuzamosan — egyre „mélyebb” ismeretre van szükség.

Az esztétikai befogadás folyamatában — a rajzoló-, festő-, mintázótevékenység során — a rajztanító a vizuális megismerésben ágyazottan folyamatosan növeli a gyerekek képi gondolkodását. Az érzéki megismerés útján kialakított képzeteket, fogalmakat fokozatosan bővíti és megerősíti. Figyelemmel kíséri, előkészíti, ellenőrzi, különböző gyakorlati szituációban elemzetteti az élményeket. Így sajátítják el a tanulók a vizuális nyelvezetet, amelyeknek birtokában képessé válnak a műalkotások életkoruknak megfelelő megközelítésére. A műalkotások befogadásához szükséges ismereteket a tanulmány jellegű és az önálló feladatokon keresztül tanulják meg. Tehát a tanulmányok és alkotások — tervezések munkafolyamata — előkészíti a műalkotás megértését, befogadását.

A műalkotásokkal és a természettel való találkozás következtében esztétikai érzelmek jönnek létre a gyermekben. Az általános iskola alsó tagozatában legfontosabb pedagógiai feladat, hogy a tanító megszervezze, lehetővé tegye a pedagógiailag tervezett, szervezett, esztétikai élmény létrejöttét. A serkentés módszereivel (helyeslés, elismerés, biztatás, dicséret, jutalom), a meggyőzés eljárásainak alkalmazásával (bírálat, önbírálat, beszélgetés, vita) s a gyakoroltatással, versennyel az esztétikai érzelmek elmélyíthetők és állandósíthatók. Örömet, elégedettséget, aktivitást váltanak ki a gyermekben.

Az értelmi és az érzelmi hatások — a képzőművészeti élmény kapcsán — lehetővé teszik, hogy az alsó tagozatos tanulók egyre tudatosabban tudják élvezni a művészi alkotásokat. „Lehetőséget kínálnak olyan oktatási légkör megteremtésére — írja A. J. Cropley —, amelyben megszülethetnek és megerősítést kaphatnak a kreatív gondolatok, amelyben a tanulók rávezethetők a heurisztikus és kötetlen gondolkodásra, és amelyen megtanulható a célzott önértékelés technikája.”

Az azonosulás megteremtésének lehetőségei

Azonosulásról akkor beszélhetünk, ha a gyerek képes a képzőművészeti alkotást „átélni”, teljes mértékben elfogadni, önmagára vonatkoztatni. Nagy szerepe van az azonosulás létrejöttében a fogékonyságnak, a környezetnek, az érzelemnek, az emlékeknek, a hangulatnak, az ismereteknek.

Verebély Anna három azonosulási fokozatra hívja fel a figyelmünket:

1. A megsejtés: minimális az azonosulás, mert intuíción nyugszik az identifikáció, az ismeret túl kevés, a fantázia kerül előtérbe.
2. Részleges azonosulást jelent a „hozzáadás — elvétel”, melynek következménye a nagyítás — kicsinyítés. A gyerek ebben az esetben csapongó képzeletével, gazdag érzelmeivel egészíti ki élményeit.
3. Az esztétikai viszony az azonosulás legfejlettebb fokozata. L. N. Sztolovicstól idézünk: „Az ember összeolvad érzékelése tárgyával; bekapcsolódik a „megtestesült” esztétikai értékbe; szellemi élvezetet érez.”

Az alsó tagozatos gyerektől csak alacsony fokú azonosulás várható el a műalkotások befogadása során. Az iskoláskor elején összemosisodik a képzelet és a valóság világa. A műalkotások befogadása lehetőséget kínál a pedagógus számára, hogy a gyerek ismeretei bővüljenek. Erre szükség is van, mert az első és második osztályos gyerek a befogadás magasabb szintjének eléréséhez kevés és labilis ismerettel rendelkezik. Ezért a gyerek és a műalkotás gyakori kapcsolatát kell megszervezni az oktatás-nevelés folyamatában. Hagyni kell, hogy a tanulók gyönyörködjenek a műben.

A harmadik és a negyedik osztályban a vizualitással kapcsolatos ismeretek bővülnek, melyekkel párhuzamosan formálódik a vizuális nyelvezet. Lehetővé válik az esztétikai értékek megsejtése. Alsó tagozatban a műalkotások esztétikai birtokbavételének folyamatát elindítjuk, de csak a vizuális lényeg egyszerű összefüggéseinek és azok hangulati hatásainak „megérzéseiig” juttathatjuk el a gyerekeket.

Értékelő, ítéletalkotó képességek fejlesztése

E képességek nevelés útján történő fejlesztése az alapok letételével kezdődik. Ezek a következők:

1. Esztétikai fogékonyság, mely érzékeny reagálást jelent a képzőművészeti alkotások iránt. Az érdeklődés-, a kíváncsiságbeállítódás létrehozása, mely lehetővé teszi a gyerek olyan készenlétét a befogadásra, amely aktivitásban nyilvánul meg.
2. Az esztétikai elemzés során a tanulók az általános benyomást részekre bontják: lényeges—lényegtelenre, sajátosságaira, jellemzőire. E tevékenységek során a pedagógus mintákat, modelleket, paradigmákat állít a tanulók elé, elemzési algoritmusokat sajátított el velük.
3. Az érték az esztétikai értékelésnek legfőbb kritériuma, csak az élmény következtében mutatható be.
4. A tetszésnyilvánítás érzelmi töltésű értékelés. A kisiskolás értékítélete gyakran „tetszik — nem tetszik” formában nyilvánul meg. Már a tetszésnyilvánításban is jelentős mennyiségű ismeret található (tapasztalatból visszamaradt képek, összefüggések, sablonok, részletek).
5. Differenciált ítéletek: megbízható fogalmakon, tényezőkön, közegetárolásokon, leírásokon, törvények—szabályok—algoritmusok ismeretén nyugszanak.

Az értékelő, ítéletalkotó képességek fejlesztését a gyerek saját és társai munkáinak értékelésével indítja el a pedagógus. A rajzóra lényeges része az elkészült produktumok értékelése, mely a tanórai munkára — vagy nagyobb tananyagegység több, összefüggő feladatára — terjed ki. Reális, alapfokú, a gyerekek életkorának megfelelő — vizuális ítéletekre, esztétikai összefüggésekre, törvényszerűségekre rámutató, egyszerű érvekkel alátámasztott, önálló, szubjektív — értékelést lehet megkívánni a tanulóktól.

Tennivalók a giccs visszaszorítására

A vizuális nevelés terén, a szocializáció folyamatában egyre több gondot okoz az a nagymennyiségű giccs, amely elárasztja mindennapi életünket. A 6—10 éves korosztály nevelésében is lehetőségek adódnak az „ellenművészet” visszaszorítására. Sok alkalom és lehetőség adódik, hogy a kisiskolások felismerjék az álművészet egyes darabjait, jellemzőit: a hazug ábrázolásmódot és tartalmát, az érzélgősséget, a túl „rózsássá” pingált vagy éppen a túl rúttá komorított világot (amelyben — Szerdahelyi István szavaival élve — „... az élet minden értéke, szépsége semmivé vált...”), a művészi igazságtartalom hiányát. Ha nem tudjuk felvenni a küzdelmet a giccs ellen az iskolában, a tömegizlés fokozatosan elszennyeződik. Úgy véljük, hogy már alap-

fokon — az általános iskola alsó tagozatában — lehetőség nyílik annak bizonyítására, hogy a giccs a látszatot felnagyítja, megfoszt a belső lényegtől, hamis összefüggéseket mutat be.

Egyetértünk dr. Rendes Bélánéval, aki a giccs térhódításának első színterét a családban látja — tőle idézünk: „Az általános iskolás korú tanulók — különösen alsó tagozatban — még ki vannak szolgáltatva az ízlés terén is a családi ház ízlésszintjének... Sajnos, a pedagógusok ízlésszintje sem kifogástalan, csak be kell mennünk egy-egy osztályba és végignézni a „dekorációt”. A sajátjánál magasabb szintre a pedagógus sem nevelhet.” A leírtakból következően háromirányú feladatsor jelölhető ki a rajztanárok (rajzot tanító pedagógusok) számára. Az egyik: nem nézhetik közömbösen a szülői ház ízlésromboló tevékenységét. A szülők ízlésformálása is részben rájuk hárul. A család pedagógiai kultúrájának átformálása, fejlesztése érdekében konkrét tennivalók vannak.

A második feladatsor: a tanulók esztétikai ízlésének kialakítására irányul. Alsó tagozatban el kell érni, hogy a gyerekek felismerjék a képzőművészeti giccs néhány jellemzőjét. A rajztanárok harmadik feladata: nyújtsanak a pedagógustársak számára útmutatást a jó ízlés fejlesztésére, a giccs visszaszorítására.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Szerdabelyi István: Az esztétikai érték. Gondolat Kiadó, Bp. 1984. 164—167. l.
- [2] Pedagógiai terminológia. (Szerkesztette: Kádár Gyula—Király János.) Zsámbék, 1983. 129. l.
- [3] Ligetiné Verebély Anna: Tanulmányok az esztétikai nevelés témaköréből, Akadémiai Kiadó, Bp., 1975. 15. l.
- [4] Dr. Vastagh Zoltán: Az esztétikai nevelés. Pedagógia II. (Szerkesztette: Dr. Szántó Károly.) Tankönyvkiadó, Bp., 129. l.
- [5] Köpeczi Béla: A magyar kultúra harminc éve (1945—1975). Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1977.
- [6] Poszler György: Katarzis és kultúra. Tanulmányok az esztétikai nevelés köréből. Tankönyvkiadó, Bp., 1980. 136. l.
- [7] Sztolovics, L. N.: Az esztétikai érték. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1977.
- [8] Rendes Béláné: Lehet-e giccs ellen nevelni az iskolában? Módszertani Közlemények, 1985. 5. sz. 292. l.
- [9] Cropley, A. J.: Tanítás sablonok nélkül. Utak a kreativitáshoz. Tankönyvkiadó, Bp., 1983. 145—146. l.

BANKÓ BÉLA
Barcs

Az osztályfőnökök nevelési stílusa

1. A nevelési stílus értelmezése

A pedagógiai gyakorlatban sokszor és nem mindig következetesen használjuk a nevelési stílus kifejezést. A téma feldolgozása során az alábbiak szerint értelmezem: „... a pedagógus és a tanulócsoporthoz kapcsolódó olyan, hosszabb időn keresztül érvényesülő alaptónusa, ... amely megnyilvánul a pedagógus eljárásaiban, az egész nevelő-oktató tevékenységben, és körülhatárolható változásokat idéz elő a tanulók viselkedésében, tevékenységében.” [1]

A klasszikus vezetői magatartásformákat Kurt Lewin határozta meg (autokratikus, demokratikus és laissez faire). Ezek a kategóriák a mai gyakorlat számára már szük-

nek bizonyulnak. Lényegesen árnyaltabban fejezi ki a létező nevelői viselkedésformákat Ungárné Komoly Judit felosztása [5] (autokratikus, korlátozó, együttműködő, közönyös és tehetetlen). Ebben a kategóriarendszerben különösen az autokratikus vonások árnyalati különbségei ragadhatók meg életszerűbben.

Az osztályfőnök sokirányú munkája középpontjában a személyiségfejlesztés bonyolult feladatai állnak. A folyamat a pedagógus és a tanuló együttes tevékenységében történik, többnyire közösségi keretekben. Az interakcióban ugyan a felnőtt a kezdeményező, de a tanulói megnyilvánulások is befolyásolják a nevelői magatartást. A tanár személyisége is formálódik a pedagógiai folyamatban, de nem csupán az aktuálisan érvényesülő hatások alakítják.

A nevelői viselkedés fontos összetevőjének tekintjük a „nevelődéssel” kapcsolatos tapasztalatokat. [3] „Megfigyelhető, hogy a nevelők pedagógiaileg nehéz helyzetben, többnyire spontán módon, olyan viselkedésmódra esnek vissza, amelyeket saját neveltetésük során tapasztaltak, s amelyek rögzültek náluk.” [4] A korlátozás vagy agresszió, az együttműködés, a személyiséget fejleszteni kívánó megnyilvánulások vonzereje, vagy a cinikus, lekezelő magatartás belülről jön, a pedagógus személyiségéből árad. Ezt leginkább a tanulók érzékelik, mert ők vannak állandó kapcsolatban a nevelővel. A pedagógus problémái, konfliktusai, lelki harmóniája tükröződnek viselkedésében, a gyermekek ezt észlelik anélkül, hogy tudatosulna bennük. Mivel a hatások egy része nem tudatos, kiesnek a szándékos kontroll alól, ezért a „nevelő pedagógiai összhatása nem annyira tudatos szándékain, mint inkább egész személyiségének színvonalán... múlik... , a nevelő nem adhat mást és többet, mint ami benne magában megvan.” [4]

A nevelődéssel kapcsolatos összetevő mellett a pedagógiai képzés is hatást gyakorol a viszonylag stabil magatartás kialakulására.

A nevelő tevékenységével, magatartásával, metakommunikációs megnyilvánulásaival közvetlenül vagy indirekt módon hat a tanulókra. Fontos követelmény, hogy a pedagógus mint azonosulási modell mintát jelentsen a tanulóknak, alkalmas legyen a mintakövetésre. Az azonosulás legmagasabb foka a belsővé válás. A befolyásolás olyan szinten történik, hogy a külső igények, a szabályok vérünné válnak. Úgy is kifejezhetjük: a mércét belülről hordjuk. Ha tanulóink viselkedésünkben kettősséget érzékelnek, megzavarja őket. Ezért jó, ha tudjuk, mi az, ami személyiségünkben kettősséget jelent, ami lerontja nevelői szándékunk hitelét, csak ennek tudatában fejleszthetjük önismeretünket, folytathatjuk önnevelésünket. Nem a diplomától válunk pedagógussá, hanem azáltal, ha mintává leszünk.

A személyiségfejlesztés érdekében nemcsak az értelmi tevékenységeket kell összehangolni, hanem az érzelmi szféra rendezettsége is meghatározza, hogy a gyermekek elfogadják-e a pedagógust mint viselkedési modellt. Ha az érzelmi-indulati megnyilvánulásokban és a nevelő szavaiban, intelmében megfelelés áll fent, akkor a tanulók olyanok szeretnének lenni (vagy majdnem olyan), mint a pedagógus. Akkor elfogadják referenciaszemélyként, utánozzák magatartását, mozdulatait, keresik a vele való együttes tevékenység lehetőségeit.

Az előzőeken túl az a gyakorlati szükséglet is indokolja a témával való foglalkozást, hogy a pedagógiai szakirodalomban a nevelési stílusok körülhatárolása kevésbé pontos. „Szükség lenne operacionális meghatározásuk... konkrét, regisztrálható megnyilvánulások felsorakoztatása...” [2]

A nevelési stílus vizsgálatával kapcsolatban kettős feladat megoldására vállalkoztam. Először olyan kérdőív összeállítását kívántam megoldani, amellyel mérni lehet a felső tagozatos tanulók kikérdezésével az osztályfőnökök vezetői magatartását. Arra törekedtem, hogy a kérdőív érvényes és megbízható, valamint az értékelés objektív legyen.

A nevelési stílus önmagában történő vizsgálata azonban öncélú tevékenységgé válna, ha nem kapcsolnánk össze a sokoldalú pedagógiai folyamat dinamikus rendszerének valamelyik elemével, mert a nevelői viselkedésmód alapvonásai hatást gyakorolnak mind az egyes tanuló személyiségére, mind az egész csoport felfogására, magatartására és értékrendjére. Ebből a nézőpontból kiindulva — második feladatként. — azt kutattam, hogy a különböző vezetői magatartásformát megvalósító osztályfőnökök csoportjai eltérő eredményeket mutatnak-e a közösség értékrendje [2] vizsgálati anyag megoldása során. A második vonulat egyben a kérdőív megbízhatóságát is ellenőrzi.

Feltételeztem, hogy a különböző nevelési stílust megvalósító osztályfőnökök csoportjaiban más és más lesz az értékkategóriák sorrendje. A nevelési stílus különbségi valóságos eltérések, más vizsgálati nézőpont is igazolja a másságot.

Feltételeztem továbbá, hogy napjaink pedagógiai gyakorlatában megnőtt az együttműködő-kooperáló vezetési stíluselemek aránya a nevelők magatartásában.

2. A kérdőív összeállítása

A nevelési stílus feltárására többféle eljárás alkalmazható. Megbízható eredményre vezet Ungárné Komoly Judit által alkalmazott konfliktusos nevelési helyzetek tanulók által történő megoldása. [5] A konfliktusos nevelési helyzetmegoldások (KNHM-ek) azonban azt a veszélyt rejtik magukban, hogy a különböző értékelők ugyanazt a tanulói megoldást más-más kategóriába sorolják. Ezért a KNHM-ek válaszait meghatározott tartalmi elemek [5] alapján állításokba foglaltam, s az egyes nevelési stílushoz tartozó állításokat önkényesen állítottam sorrendbe.

A tanulók az állítások közül kiválasztják azt a tízet, amely leginkább, majd azokat, amelyek nem jellemzőek osztályfőnökükre. Mivel az egyes állításokat tartalmuk alapján már besoroltam a különböző kategóriákba, ezért a csoportba rendelés kizárja a szubjektív megítélést. Ha az állításról elfogadjuk, hogy az melyik stílus kategóriába tartozik, akkor a tanulói válaszokból meghatározhatjuk, hogy a vizsgált nevelőre milyen stílusjegyek jellemzőek.

A gondot az jelentette, hogy a különböző nevelési stílust megjelenítő állítások pontosan azt fejezik-e ki, ami annak a nevelői magatartásformának a legfőbb tartalma, azaz a kérdőív érvényes-e.

A kérdőív első variációját 14 kolléga véleményezte: ők is besorolták az állításokat a megadott kategóriákba. Arról akartam meggyőződni, hogy az állításokat a nevelők is hasonlóan csoportosítják-e. Ugyanis, ha egyes elemeket rendre más kategóriába sorolnak be, akkor azok nem azt a tartalmat fedik, amire eredetileg rendeltam, és így nem alkalmasak annak a stílustípusnak mérésére. Ebben az esetben a kérdőív validitása nem megfelelő. A kollégák csoportosítása alapján az állítások 43%-a más besorolást kapott, ezért egyértelmű volt az átdolgozás követelménye.

A második kérdőíven már csak 25 állítás szerepelt, így az egyes kategóriákba 5—5 szituáció került. Az új kérdőív érvényességét más eljárással ellenőriztem. Két tanulócsoporthoz két hónapos különbséggel újra elvégeztem a felvételt, és a két adat-sor közötti összefüggés mértékét ellenőriztem. A korrelációs együttható szoros egybeesést mutatott (+0,97 és +0,86). [6] Ezek alapján a kérdőív validnak tekinthető.

A megbízhatóság (reliabilitás) mérésére több eljárást használtam. 1980-ban KNHM-mal vizsgáltam 13 osztályfőnök nevelési stílusát. Közülük a kérdőív felhasználásával 6 nevelő vezetői viselkedésmódját újra megnéztem, és a két eredményt összehasonlítottam. Két kolléga esetében az alapvonás azonos maradt, csupán a három nem meghatározó sávban történt átrendeződés. Mindkét nevelőnél az agresszív elemek erősödtek fel. A másik két vizsgálati személynél a korlátozó (restriktív) jegyek túl-

súlya helyett a kooperatív elemek váltak meghatározóvá, valamint az agresszív és inerciás kategóriák cserélődnek fel. Az 5. és 6. kollégánál esetében az egész nevelői magatartás alaptónusának változását jelzi az újabb felvétel. A restriktív (R) jegyek továbbra is dominánsak, de a közömbös (indifferens — I) vonások az utolsó előtti helyre estek vissza, és az együttműködő (K) magatartás mutatói jelentősen megemelkedtek.

Kétharmad részben azonos és hasonló eredmény született, egyharmad részben lényeges változás állt be a két vizsgálat nyomán. A legfőbb azonosságot a restriktív kategória képezi még ott is, ahol a változás lényegi volt. Ha a KNHM-et megbízhatónak nevezem, akkor a kérdőív reliabilitása közepesnek vagy annál valamivel jobbnak tekinthető.

A megbízhatóság ellenőrzése céljából három nevelő osztályában párhuzamosan végeztem a vizsgálatot KNHM-mel és a kérdőívvel. Két kollégánál az alapvonás azonos, a harmadiknál a korlátozó (R) és az együttműködő (K) vonások felcserélődtek. A megbízhatóság vizsgálata érdekében — a tanulókkal párhuzamosan — három iskola igazgatója és helyettese is véleményt alkotott hét osztályfőnök nevelési stílusáról a kérdőív felhasználásával. Öt nevelőnél egybevág a háromirányú véleményalkotás abban a két kategóriában, amely meghatározza az arculatot. A másik két osztályfőnöknel nem az első kettő, hanem az első három kategóriában van találkozás úgy, hogy a tanulói megítélés a kedvezőbb. A vezetői és tanulói besorolás 71%-ban fedik egymást.

A megbízhatóság mértékének meghatározására alkalmas eljárás a felezés módszere. [6] A korrelációs együtthatók laza összefüggést (+0,38-tól +0,79-ig) mutatnak. A többféle módszerrel történő ellenőrzés végső kicsengése, hogy a kérdőív megbízhatósága közepes.

A kérdőíven szereplő 25 állítást az 1. sz. táblázatban foglaltak szerint csoportosítottam.

1. sz. táblázat

A nevelési stílus kategóriája	Az állítás sorszáma
Agreszív	11., 14., 17., 18., 21.
Restriktív	7., 10., 16., 19., 25.
Kooperatív	1., 3., 9., 15., 23.
Indifferens	2., 4., 6., 8., 24.
Inerciás	5., 12., 13., 20., 22.

Instrukció:

Az iskolai életben gyakran előforduló helyzeteket tartalmazó állításokat találtak az előttek levő lapokon. Írjátok le annak a 10 szituációnak a számát, amelyeket leginkább jellemzőnek tartotok osztályfőnökökre!

Utána annak a 10 esetnek a számát, amelyek nem jellemzőek osztályfőnökökre.

Előbb olvassátok végig az összes variációt, utána válasszatok ki a leginkább és legkevésbé jellemzőket!

1. Az osztályfőnökök óráján nem értették meg valamit, ő szívesen még egyszer elmagyarázza, sőt ha kell, többször is.
2. A feladatát elmulasztó tanulóra így szól: Mire vársz? Add ide az ellenőrződet! Megérdemled, amit kapni fogsz!
3. Jóízűen tud veletek együtt nevetni, örülni, még játszani is.
4. Úgy osztályoz, ahogy kedve tartja, amilyen a hangulata.
5. Szünetben verekedő gyerekeket lát, elfordul, hogy ne kelljen közbeavatkoznia, mert nem tudja, mit tegyen.
6. Előfordul, hogy az osztályfőnökök kigúnyol egy-egy tanulót, vagy az egész osztályt, sértően lekezel benneteket.
7. Nem szereti, ha olyat csináltok, amit ő nem kedvel, de ha elkövetitek, akkor a cselekedethez mért, méltányos büntetést alkalmaz.
8. Gyakran úgy érzitek, hogy indokolatlanul követelőző, méltánytalanul büntet, érzelmileg nem áll közel hozzátok, magatartástokat mereven beszabályozza, korlátozza.
9. Ha nem értetek egyet az osztályfőnökökkel, bátran mertek szólni, mert ő ezt elvárja tőletek, erre szoktatott benneteket.
10. Verekedő gyerekeket lát, azonnal beavatkozik, és a vétkest egyértelműen, igazságosan megbünteti.
11. Úgy nézett rátok, hogy megfagyott bennetek a vér.
12. Óra közben az egyik gyerek a gyűjteményét rendezgeti, s az osztályfőnök észreveszi. Azt mondja: Hogy lehet ilyet csinálni? Olyan szomorú vagyok, hogy mással foglalkozol.
13. Előfordult, hogy az osztályfőnökök tehetetlen volt, nem tudta, mit tegyen veletek.
14. Osztályfőnökök néha indulatosan kitör, bántó kifejezéseket használ, még félték is tőle.
15. Szívesen megálltok vele óráközi szünetben vagy délután beszélgetni.
16. Ha óra alatt mással foglalkoztok, megköveteli, hogy hagyjátok abba, és a feladattal foglalkozzatok.
17. Minden kicsi figyelmetlenségből nagy ügyet csinál, és azonnal benneteket hibáztat, fenyegetőzik, esetleg gúnyolódik.
18. Előfordult már, hogy osztályfőnökök pofon vágott valakit.
19. Óra alatt valakitől elvesz valamit (játék, kártya, fénykép, levél stb.), azt óra végén vagy hamarosan visszaadja.
20. Jaj, nem szabad ezt csinálni, még baj lehet belőle! — így könyörög a fegyelmezetlen tanulóknak.
21. Félték, ha nem kész a házi feladat, mert az osztályfőnökök meg sem hallgat benneteket, azonnal, igen szigorúan büntet.
22. Óra alatt elvesz valamit (játék, kártya, fénykép, gyűjtemény, levél stb.), és azt kérdezi: Mit csináljak veled?
23. Több tanár megdicsérte az osztályt. Ti örömmel újságoltátok az osztályfőnököknek, aki sugárzó arccal fogadta a hírt.
24. Az egyik tanulóknak hiányzik a felszerelése, s az osztályfőnökök így szól: Engem nem érdekel, hogy neked megvan-e, lehet-e kapni, de a következő órára itt legyen!
25. Ha nem értetek egyet vele, nem mertek mindig szólni, mert ő ragaszkodik a tanítás zavartalan-
ságához.

3. A vizsgálat tapasztalatai

A kérdőív alkalmazhatóságát csak a gyakorlatban lehet elvégezni. Ahogy az egyes követelmények vizsgálatát végeztem, úgy az egyes osztályfőnökök nevelési stílusát is mértem. Ezzel párhuzamosan a Közösség értékrendje [9] elnevezésű feladatot is megoldották a tanulók.

Feltételeztem, hogy az értékrend eltérései egybevágnak a nevelési stílus különbségeivel. Ha messziről közelítek, azaz áttételesen akarom a kérdőív megbízhatóságát vizsgálni, akkor az azonos vagy hasonló stílusú nevelők csoportjaiban az értékrend azon elemei, amelyek érzékenyek a nevelői magatartásra, azonos vagy hasonló hierarchiát alkotnak.

Azt is feltételeztem, hogy a nevelők magatartásában megerősödtek a kooperatív — együttműködő pedagógusra jellemző vonások. Ez a feltételezésem igazolódott. A korábban végzett vizsgálatban (KNHM-ek 1979/80-ban) a 13 osztályfőnök esetében az értékelhető válaszok 26,9%-a volt kooperatív jellegű. Jelenleg a 15 nevelő (330 tanuló válasza alapján) vonatkozásában az együttműködő stíluselemek aránya 34,7%-ra emelkedett.

A 7,8%-os arányeltolódás nem sok, de jelzi a társadalomban és az iskolában kibontakozó demokratikus vonások felerősödését. Az emberi viselkedés tartalma és formája a társadalmi meghatározottságon túl azért változnak lassan, mert ezek alapelemei többnyire nem tudatos tanulás eredményei, hanem jobbára életünk első tíz évében utánzás útján szerzett értékekből táplálkoznak. Ez nem zárja ki a fejlesztés, nevelés, önfejlesztés lehetőségét, de leginkább úgy viselkedünk, ahogy gyermekkorban megtanultuk. Ezért tartom nagyon fontosnak ezt a kedvező arányeltolódást, mert tanulóink a demokratikus, humánus emberi magatartás sokszor szóban ki nem fejezhető mozzanatait tőlünk is tanulják. Legyen az akár következetes követelés, akár megértő elnézés, szigor vagy humor, de emberségből példát tőlünk is tanulnak. Ha ők csak egy fokkal járják magasabban a demokrácia iskoláját, a következő generáció már más szemléletbe születik bele.

Az osztályfőnökök nevelési stílusát döntően a korlátozó (restriktív — R) jegyek határozzák meg. Valamennyi vizsgált nevelő vezetői magatartásában első vagy második helyen ez az elem található meg, ezért a stílustípus meghatározását ehhez a jegyhez viszonyítva teszem meg: korlátozó — kooperatív (RK), kooperatív — korlátozó (KR), korlátozó — agresszív (RA). A többi elem nem szerepelt olyan arányban, hogy az meghatározó lenne (I, In).

A vizsgálat három nevelési stílustípus meglétét mutatta ki: nyolc nevelő KR, hat RK, egy pedig RA típusba került. A nemi hovatartozás alapján nem tapasztalható különbség az osztályfőnökök között.

Az irodalom (11) és az 1980-ban KNHM-ek alapján végzett vizsgálat más stílustípus előfordulását is jelezte. (RI és IR). A kérdőívvel végzett mérés az indifferens elemek lényeges csökkenését eredményezte, a korábbi harmadik helyről az ötödikre esett vissza. Előbbre kerültek az agresszív és inerciás megoldások. Az öt kategórián belül a kooperatív és korlátozó jegyek meghatározó mértéke nem változott, sőt 6,6%-kal emelkedett. Az összehasonlítást a 2. sz. táblázatban adom meg.

2. sz. táblázat

A stílus kategóriák rangsorhelye			
1980-ban		1986-ban	
1. Restriktív	38,5%	1. Restriktív	37,3%
2. Kooperatív	26,9%	2. Kooperatív	34,7%
3. Indifferens	22,3%	3. Agresszív	11,6%
4. Agresszív	8,6%	4. Inerciás	8,2%
5. Inerciás	3,7%	5. Indifferens	8,1%

1980-ban az első három, most az utóbbi három kategória a kiegyenlítettebb. Az agresszív és inerciás vonások felerősödtek (8,6%-ról 11,6%-ra, ill. 3,7%-ról 8,2%-ra), az indifferens elemek közel egyharmadára estek vissza. Ezek az arányeltolódások eredhetnek egyrészt a kérdőív jellegéből, másrészt az ismételten vizsgált nevelők

személyiségének változásából, harmadsorban pedig az iskolai élet egészének demokratikusabb légköréből.

Valamennyi osztályfőnök nevelési stílusának egyik determináló eleme a korlátozás. Iskoláinkban ez a nevelői magatartásforma biztosítja a tanóra rendjét, az oktató-nevelő munka feltételeit. Természetesnek tarthatjuk azt a nevelői alapállást, amely nem agresszíven, nem közönyösen korlátozza azokat a tanulói megnyilvánulásokat, amelyek akadályozzák a zavartalan munkát. Mindez az egyes tanuló és a csoport érdekében történik, pedagógiai célratörést fejez ki.

A pedagógus egyéniségétől függően ez az alapvonás kiegészülhet a demokratikus elemek túlsúlyozásával (KR) és a kooperatív jegyek másodlagosságával (RK), valamint egyéb vonásokkal (a vizsgálatban agresszívvá — RA).

A KR nevelési stílusú osztályfőnökök magatartásában a meghatározó elemek (K, R) nagyobb százalékot képviselnek (K: 43,1%, R: 38,3%), mint az RK stílusú nevelőknél (K: 30,5%, R: 35,7%). Ez utóbbi kategóriában a többi stílusjegy magasabb arányt ad (33,8%), a KR stílusú osztályfőnököknél ez jóval kevesebb (18,6%). A KR stílusú nevelők magatartását a tanulók markánsabban, egyértelműbben határozták meg, a két alapvonás karakterisztikusabban rajzolta ki egyéniségük arculatát. Az RK nevelési stílusú osztályfőnökök típusba sorolása elmosódottabb, nem olyan határozott, mint az előző csoporté. Jogosan vetődnek fel a kérdések: Valóban mélyebb hatást váltanak-e ki tanítványaikban a KR stílusú osztályfőnökök, mint a más magatartású társaik? Vagy csak ez a vizsgálat mutat ilyen különbséget? Egyéniségük megragadásának határozottsága pedagógiai tevékenységük eredményességében is tükröződik-e?

A válaszadás sorát Buda Béla gondolataival kezdem. „Elég sok szociálpszichológiai bizonyíték van arra nézve, hogy az érdeklődés csaknem mindig szociális eredetű, az ember előbb azonosulással vagy interperszonális kapcsolatokon belül megtanulja, hogy valami érdekes; és azután érdeklődni kezd iránta.” [7] A döntően kooperatív nevelőkkel erősebb az azonosulás igénye. A tanuló „... a szociális szituációk követelményeit beépíti a személyiségbe, mint saját motivációkat, és így a személyiség e követelményeket autonóm módon, a közvetlen szituációk, kényszerek elmúlása után is megvalósítani igyekszik.” [7] Ez az a többlet, ami által hatékonyságuk erősebb.

A kérdés másik vonatkozása az eredményesség. Iskolai gyakorlatunkban a közvetlen eredményeket tekintve a korlátozó nevelők tanítványai mutatnak nagyobb érdeklődést a tanulmányi munka iránt. Arról már kevésbé vagyok meggyőződve, hogy többet is tudnak. Éppen az azonosulás alacsonyabb szintje (vagy hiánya) gátolja a tanulókat abban, hogy a szituáció hatása múltán magas fokú érdeklődést tanúsítsanak. A kooperatív nevelő tanítványai esetében nagyobb a remény arra, hogy a közvetlen tanári hatás után is érdeklődést mutassanak.

A gondolat sor harmadik vonulatát az agresszív stílusjegyek gyakoriságában találhatjuk. Az agresszió agressziót szül. Az agresszív pedagógus csökkenti a tanulói önbecsülést, erősíti a bizonytalanságot, a kiszolgáltatottság érzését. Az RK stílusú nevelőknél gyakori az A vonások magas aránya (13-tól 23%-ig), míg a KR magatartású kollégáknál csak két esetben fordul elő alacsonyabb százalékban (10 és 13,6%). A többnyire agresszív viselkedést tanúsító nevelők önmaguk is sok kudarcot élnek meg, ezek a frusztrációk növelik a bizonytalanságukat, amit a tanulói vélemények is tükröznek. A vizsgált osztályfőnökök döntő többségénél az együttműködő stílusjegyek meghatározó elemmé sűrűsödtek. A nevelési folyamatban ez a tanári magatartás biztosítja leginkább az azonosulási mintát tanítványaiknak. A korlátozó stílusvonásokkal párosulva az eredményes oktató-nevelő munka feltételeit teremti meg.

4. A nevelési stílus és az értékrend összefüggései

A közösség értékrendje elnevezésű vizsgálati anyag 40 vonzó emberi tulajdonságot tartalmaz. A listából a tanulók a számukra legfontosabb tíz tulajdonságot emelték ki, és ennek alapján megállapítottam, hogy az egyes tanulócsoportokban a tulajdonságkategóriák (1. tanulmányi, 2. magatartás, 3. munkához való viszony, 4. társakhoz való viszony, 5. a közösségi vonások, 6. erkölcsi vonások, 7. a külső — testi vonások) milyen rangsort képeznek. Mindezt elvégeztem valamennyi osztály összesítésében, majd a különböző nevelési stílusú, női és férfi osztályfőnökök esetében, az 5—6. és 7—8. osztályok vonatkozásában. Az összesítésben kialakult rangsorhoz viszonyítottam a többi részelemet. (3. sz. táblázat.)

3. sz. táblázat

A csoportosítás alapja	A tulajdonságkategóriák rangsorhelye						
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Összesítés	5.	3.	1.	4.	6.	2.	7.
Nevelési stílus							
KRR	5.	4.	1.	2—3.	6.	2—3.	7.
RK	2.	4.	1.	6.	5.	3.	7.
RA	6.	4.	1.	3.	5.	2.	7.
Női osztályfőnök	3.	4.	1.	4.	6.	2.	7.
Férfi osztályfőnök	5—6.	3—4.	1.	2.	5—6.	3—4.	7.
7—8. osztály	6.	3.	1.	4.	5.	2.	7.
5—6. osztály	2.	3—4.	1.	3—4.	6.	5.	7.

A táblázat érzékelteti, hogy az összesítéshez (1. sor) viszonyítva melyik kategória hogyan változtatja rangsorhelyét a szempont módosulására, ill. melyik tulajdonságcsoport reagál a különböző csoportosításra. A hármas (munkához való viszony), az ötös (közösségi vonások) és a hetes (külső — testi vonások) nem érzékenyek a szempontok változására, mindvégig megtartják helyüket. A kettes (magatartás) és hatos (erkölcsi vonások) tulajdoncsoport mutat némi elmozdulást, de az nem lényeges.

Az összesítésben kialakult hierarchiához viszonyítva a tanulmányi (1.) és a társakhoz való viszony (4.) kategóriák reagáltak érzékenyen a szempontok változására. Megállapítható, hogy a KR és RK stílusú nevelők tanítványai az első és negyedik kategóriában eltérő módon viselkednek. A tanulmányi tulajdonságcsoportot a KR nevelési stílusú osztályfőnökök gyermekei az ötödik helyre sorolták. Ezzel szemben az RK magatartású pedagógusok tanulói a rangsor második helyére emelték.

A társakhoz való viszony (4. kategória) besorolásában viszont fordított a helyzet. A döntően együttműködő (KR) nevelők tanítványai az emberi kapcsolatok rendszerét humánusabban élik meg, a tanulás tág értelmezésében a szociális tanulás folyamatában mélyrehatóbb értelmi telítettséggel tehetik magukévá az együttélés tartal-

mát. „Az igazi emberi kapcsolatok — Kerékgyártó Imre szavaival élve — mindig az egész személyiségre hatnak.” [8] A kooperatív beállítottságú osztályfőnökök ezt a szemléletet sugározzák magukból. A más beállítottságú társaikhoz hasonlóan ők is sajátos szemléletmódjukkal néznek a világra, tanítványaikra, s ők is aszerint néznek vissza nevelőikre. Többé-kevésbé igaz, hogy nagyjából olyannak látjuk tanulóinkat, amilyenek magunk vagyunk, ahogy őket minősítjük, önmagunkról is vallunk. Az egész emberre történő hatás eredményeként a tanulók is átveszik a társakhoz való más jellegű viszony „rezgésszámát” osztályfőnöküktől. Minden bizonnyal ez a mentalitás is befolyásolta a kategória hierarchiában létrejött helyét.

Az összesítés és az egyes szempontok szerint kialakult rangsort árnyaltabban is megvizsgáltam. Nevezetesen, hogy az összesítéshez viszonyítva melyik szempont okoz legtöbb eltérést. Látható (3. sz. táblázat), hogy az összesenhez mérten legtöbb módosulást (11-et) a nevelési stílustípusok eredményeznek. A kiegészítő válaszvonalak (nem és évfolyam) együtt sem hoztak létre annyi változást az egészhez viszonyítva, mint az eltérő osztályfőnöki magatartásformák.

Az a feltételezésem, amely szerint az azonos nevelési stílusú osztályfőnökök csoportjaiban az értékrend azon elemei, amelyek reagálnak a nevelői magatartásra, azonos vagy hasonló rangsort alkotnak, beigazolódott. A nevelési stílus különbségeit tehát valós eltérések, más összefüggések is alátámasztják. A kérdőívvel meghatározott nevelési stílustípus megbízható, mert a különbségeket az arra érzékeny eszköz is kimutatta.

5. Tanulságok

A dolgozat első részében a nevelési stílus vizsgálatára összeállított kérdőív szerkesztési munkálatait foglaltam össze. Olyan mérőlapot kívántam létrehozni, amellyel mérni lehet — a tanulók kikérdezésével — az osztályfőnökök nevelési stílusát. Az elvárások közül legkevésbé a megbízhatóság követelményét tudtam teljesíteni. A nagy hagyományokkal rendelkező oktatási eredményvizsgálatok mérőlapjai reliabilitását is nehéz biztosítani, akkor ez fokozottan jelentkezik ezen a szubjektív területen. A kiegészítő anyagokkal (Milyen osztályfőnököt szeretnél? Mit tennél másként, ha te lennél az osztályfőnök? Miért szereted az osztályfőnöködet?) csökkenthető a kérdőív azon fogyatékosága, mely szerint tanulóink igyekeznek nevelőiket kedvezőbb embernek bemutatni, mint amilyenek a valóságban. Bizonyos mértékben komfortista tendencia érvényesült a kooperatív állítások kiválasztásában, mert az „effajta vizsgálatot inkább pozitív, mint negatív irányban torzítanak”. [10] A szöveges válaszok értelmezésével ezeket a torzításokat kiigazíthatjuk.

A kérdőív felhasználásával magas az értékelhető válaszok aránya. A 3300 válaszlehetőségből 3123 realizálódott (94,6%). Nem értékelhetőnek azokat a válaszokat tekintettem, amelyek mind a két besorolásban szerepeltek (jellemző, nem jellemző), ill. amikor tíznél kevesebb állítást jelölt meg a tanuló. Nem foglalkoztam a nem jellemző válaszokkal. Ezekkel a jellemző állításokkal sorrendjét ellenőriztem, ugyanis elvárható, hogy a kétféle sorrend ellentétes irányú.

A figyelmet azért az osztályfőnökökre fordítottam, mert az iskolai gyakorlatban a személyiségfejlesztés legfőbb teendői rájuk hárulnak. Ők tudnak leginkább hatást gyakorolni a fiatalokra, s nem mindegy, milyen vezetői magatartásmintát adnak. Mi, pedagógusok nem szeretjük, ha személyiségünk titkait kutatják, pedig talán sehol sincs akkora szükség önismeretre és önfejlesztésre, mint a mi pályánkon.

A téma természetéből eredően a kérdőív tartalmát nem tartom véglegesnek, mert majd a gyakorlat igazolja felhasználhatóságát vagy alkalmatlanságát. A nevelők sze-

mélyiségének feltárása és fejlesztése egyébként sem tekinthető befejezettnek. Személyiségünk alapvonásainak megtartása mellett úgy is örök megújulásra kell érzékenynek lennünk.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Fejlődéslelektan és pedagógiai pszichológia. Szerkesztette: Salamon Jenő és Voksán József. Kossuth Könyvkiadó, 1977—78. 380. p.
- [2] Kósáné Ormai Vera—Porkolábné Balogh Katalin—Ritoók Pálné: Neveléslelektani vizsgálatok. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984. 201., 275—277. p.
- [3] Pedagógiai lexikon III. Főszerkesztő: Nagy Sándor. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978. 351. p.
- [4] Szilágyi Vilmos: Mélylelektan és nevelés. Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. 161., 163. p.
- [5] Ungárné Komoly Judit: A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978. 80—93., 83—90., 94—97. p.
- [6] Vajtbó Erik: Tantárgyi feladatbank kialakítása (kézirat). A pedagógia időszerű kérdései Somogyban 33. sz. Szerkesztő: Kálmán András. Somogy megyei Pedagógiai Intézet, Kaposvár, 1985. 64—66., 66—69. p.
- [7] Buda Béla: A közvetlen emberi kommunikáció modern elmélete és ennek pedagógiai perspektívái. = Pedagógiai Szemle 1967. 10. sz. 938., 936. p.
- [8] Kerékgyártó Imre: Az emberi kapcsolatok forradalma. = Módszertani Közlemények 1980. 1. sz. 6—7. p.
- [9] Kósáné Ormai Vera—Porkolábné Balogh Katalin—Ritoók Pálné: Neveléslelektani vizsgálatok. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984. 275—277. p.
- [10] Szekszárdi Ferencné: Nyolcadikos tanulók osztályuk közösségében. = Pedagógiai Szemle 1983. 2. sz. 172. p.
- [11] Ungárné Komoly Judit: A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978. 94—98. p.

Mágoriné Huhn Ágnes—dr. Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában

Folyóiratunk kiadásában megjelent újabb kötetünkkel — az eddigi gyakorlatnak megfelelően — az általános iskolai pedagógusok munkáját kívánjuk elősegíteni a személyi számítógépek felhasználásának témájában. A szerzők munkájukban először is a BASIC programozási nyelvről adnak tömör összefoglalást. Majd ezt követően olyan témákat dolgoznak fel, amelyek a matematikán belül a tanulói, illetve a tanári munkát segítik a számítógép felhasználása révén. Hasznos példákon keresztül mutatják be a számítógép felhasználásának lehetőségeit a természettudományi és humán tárgyak területén, valamint az iskolai adminisztrációs munkában. Végül a felhasznált és ajánlott irodalom felsorolásával kívánják az olvasót segíteni ismereteinek további bővítésében.

A kötet ára: 60,— Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon. Cím: Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.

TAKÁCS GÁBOR—TAKÁCS GÁBORNÉ
Budapest

Az időpont meghatározásának, az időtartam kiszámításának tanítása

Nincs még egy olyan mennyiség az általános iskola matematika tananyagában, amelynek mérése, mértékegységeinek ismerete tanítványaink mindennapi életvitelére szempontjából annyira fontos volna, mint az idő (időpont), illetve az időtartam. Ennek ellenére tanításának módszertani irodalma lényegesen hiányosabb, mint a matematika anyagában szereplő többi mennyiség mérésével kapcsolatos országos szintű útmutatás, illetve iránymutatónak tekinthető publikálás. Ez a helyzet bizonyára azzal is magyarázható, hogy tanítványaink többsége az idő mérését, mértékegységeit családi körben tanulja meg, gyakran már a tantervben ütemezett időpont előtt. Viszont az időpont meghatározásának, az időtartam kiszámításának megtanulása a gyenge képeségű, valamint a hátrányos helyzetű (különösen a halmozottan hátrányos helyzetű) gyerekek esetében általában az iskolában történik. Ezért, talán a matematika tantervi korrekció azon célkitűzésének megvalósítását is segítheti írásunk, amely arra vonatkozik, hogy „különösen fontos megtalálni azokat a lehetőségeket, amelyek az átlagos és gyenge képeségű, valamint a hátrányos helyzetű tanulók fejlődését, felkészülését az eddiginél nagyobb mértékben segítik.” [1] Másrészt a számjegy kiírású kvarcórák elterjedésével még a hátrányos helyzetűeknek nem tekinthető gyerekek iskolán kívüli tapasztalatai, előzetes ismeretei is egyre egyoldalúbbak.

Második osztályban követelmény az idő mértékegységeinek ismerete (másodperc, perc, óra, nap, hét, hónap, év). Ezzel kapcsolatban két fontos dolgot szeretnénk megjegyezni. Egyrészt azt, hogy a tantervi követelmények teljesítése tanév végére esedékes. Másrészt azt, hogy a mértékegységek ismerete a fogalom ismeretét és használatát jelenti, a szabványos jelölések (s, min, h, d) ismerete és használata nem követelmény, nem is tananyag még második osztályban. Sőt a nap jelét (d) a mindennapi életben való előfordulásának ritkasága miatt felsőbb osztályban sem tartjuk indokoltnak tanítani, használni.

Az időtartam mérésére, időtartamok összehasonlítására bármilyen periodikusan ismétlődő változás megfelel. Kvalitatív összehasonlításhoz az azonos időpontban kezdődő vagy végződő időtartamok esetén még mértékegységet sem szükséges választani. Nyilván az azonos időpontban kezdődő (végződő) időtartamok közül az a nagyobb, amelyik tovább tartott (előbb kezdődött).

Az emberiség időfogalmának kialakulása is a rendszeresen — teljes vagy megközelítő pontossággal és szabályszerűséggel — visszatérő, ismétlődő természeti jelenségek megfigyeléséhez köthető. A nappal és az éjszaka szabályos váltakozása, a melegebb és a hidegebb, a szárazabb és a csapadékosabb időszakok, a tavaszi rügyfakadás, a gyümölcsök és a kalászosok érése, az őszi lombhullás, majd az elhalás, amely után ismét új élet sarjad, mind az emberi nem legősibb tapasztalati közé tartozik. A természeti népek „mindennapi tapasztalás” tényeihez kötődő időszámításán való túllépést az a felismerés tette lehetővé, hogy minden, szabályos időközökben ismétlődő természeti jelenség az égitestek mozgásától függ. Ezt követően már csak „idő” kérdése

volt az égitestek mozgása egymáshoz viszonyított időtartamának pontos meghatározása, kiszámítása. Három alapvető mozgás (a Föld tengelyforgása, a Hold keringése a Föld körül, a Föld keringése a Nap körül) időtartama adja a természetes, az emberi szándéktól, számítástól független időegységeket (a nap, a hónap, az év). A többi időegység (hét, óra, perc, másodperc) mesterséges, és akár meg is változtathatók. Persze, napjainkban ez már csak elvi lehetőség. A XVIII. század végén, a francia forradalom idején, a metrikus mértékegység-rendszer kidolgozásakor volt az utolsó jelentős próbálkozás, amikor a tízes számrendszerhez igazodva egy napot tíz órára akartak osztani. A napnak 24 órára, az órának 60 percre történő osztása a sumer számolási módszerre nyúlik vissza. A sumerek a tízes számrendszer mellett a hatvanas számrendszert is használták. A Nap teljes körpályáját (geocentrikus megfogalmazás szerint) 360 részre (12 órára, egy-egy órát 30—30 percre) osztották. Így a sumerok egy percének időtartama az általunk használt perc időtartamának négyszerese volt, ami az akkori legpontosabb időmérő eszközök, a napórák pontosságának nagyjából éppen megfelelt.

Az időtartam mindig két időpont különbsége, ezért néhány kerek időtartamtól eltekintve (egy év tizenkét hónap, fél év hat hónap, egy hét hét nap, egy nap huszonegy óra, fél nap tizenkét óra stb.) az időtartam meghatározását mindig időpontok mérésére kell visszavezetni. A különböző tevékenységek elvégzéséhez, különböző változások (pl. természeti jelenségek) bekövetkezéséhez szükséges időtartamok összehasonlítása mellett különböző időpontok megadásának (felismerésének, óra számlapjáról történő leolvasásának) a megtanítása, készség szintig történő gyakoroltatása a témamérészet feldolgozásának első szakasza.

Az óra számlapjának beosztását, a mutatók (csak az óra- és a percmutató) mozgásának értelmezését közvetlenül követheti a különböző időpontok leolvasásának gyakorlása. A fokozatosság didaktikai alapelve egyrészt a tanulók fejlődési sajátosságainak (gondolunk itt a játék kisiskolás korban betöltött szerepére) figyelembevételét kívánja, másrészt az ismeretszerzés szervezésének olyan időrendjét indokolja, amelyben az átmenet megfelelően kidolgozott az ismertről az ismeretlenre, a közeli-ről a távolabira, a könnyebbről a nehezebbre, az egyszerűről az összetettre. Ez a fokozatosság két szinten, egymással párhuzamosan realizálható. Az órák számlapja és mutatói szerint, valamint a meghatározandó időpont szerint.

Először arab számjegyekkel 1-től 12-ig számozott, csak óra- és percmutató óráról (például a TANÉRT M 1009 cikkszámú forgalmazott 38 mm átmérőjű, mozgatható mutatókkal ellátott óralapjáról), a mutatókat ekkor még csak kismutatónak és nagymutatónak nevezve. Majd rendre olyan órákról, amelyek számlapja római számokkal számozott I-től XII-ig, amelyek számlapján arab, majd római számokkal, de csak a 3, 6, 9, 12 van feltüntetve; amelyeken semmilyen számjegy sem szerepel, legvégül nem 60, hanem csak 12 egyenlő részre legyen osztva a kör kerülete, és becsülni kelljen a nem ötre vagy nullára végződő percek, másodpercek. Amikor másodpercmutató órákat kezdünk használni, akkor célszerű a nagymutató-kismutató elnevezések használata mellett az óramutató-percmutató kifejezéseket is használni. Természetesen ennyi fajta órával egyetlen tanító sem rendelkezik. Pedig az nyilvánvaló, hogy tanítványainknak a gyakorlati életben nem csak egyfajta számlapú óráról kell majd leolvasniuk a pontos időt. Másrészt a szemléletesség didaktikai alapelveinek érvényesítése is a különböző számlapú órák használatát indokolja. A szemléletességnek, vagyis a dolgok és jelenségek közvetlen megismerésének elve a verbalizmus elleni küzdelem során pedagógiai közgondolkodásunk közhelyévé vált. Szinte szállójge már, hogy a „képtelen” tanulás életképtelen tudáshoz vezet. A gazdag tapasztalatokkal rendelkező emberek — akik mögött gazdag tevékenység áll, sokat láttak az életben (természetesen nem csak a szemükkel), megfelelően képzetek — tanulhatnak csak könyvekből is,

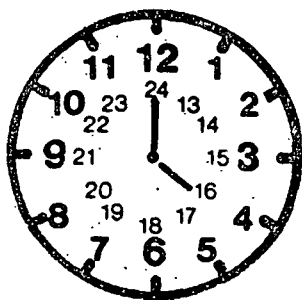
mégpedig annál inkább, minél közelebb van ezeknek a könyveknek a tartalma saját tapasztalatainkhoz. Viszont a tanulóknak, ha bármit is meg akarunk tanítani — különösen, ha elvárjuk, hogy ezt a tudást az életben sokoldalúan alkalmazzni is tudják —, akkor előbb megfelelő tapasztalatokat kell biztosítanunk számukra. Ezek a tapasztalatok annál értékesebbek, minél szélesebb körű a forrásuk. Használhatunk olyan méretű csörgőórát, amelynek számlapja és mutatói a tanterem távolabbi részeiből is jól láthatók. A különböző óralapokat írásvetítő transzparenszek készítésére szolgáló fóliórára felrajzolva, a mutatókat színes (kék, zöld, esetleg piros) átlátszó műanyag fóliából (irattartókból) kivágva és patentkapoccsal az alapfóliára kapcsolva, a pontos idő leolvasását az egész osztállyal egyidejűleg gyakoroltathatjuk. Célszerű egy kis fóliakorongot az alapfólia és a mutatók közé tenni, hogy az összekapcsolt fóliák forgatás közbeni esetleges sérülését elkerüljük. Egyéni vagy csoportfoglalkozás céljára tervezett munkalapok készítéséhez a különböző számlapú és időpontban lefényképezett órák gazdag választéka található külföldi áruházi katalógusokban, illetve órágyárak prospektusai-ban (amelyek legkönnyebben kiállításokon, pl. az őszi BNV-n szerezhetők be).

A meghatározandó (leolvasandó) időpont szerinti fokozatosságot tekintve egész órákkal kezdve, fél-, negyed-, háromnegyed órákkal (pl. fél kilenc, negyed nyolc, háromnegyed tíz stb.) folytatva, öttel osztható perceket tartalmazó időpontokon keresztül célszerű a percnyi pontosság megkövetelése. Ezt követheti az időpontok másodperc pontossággal történő leolvasása.

Ugyanazt az időpontot különböző megfogalmazásban is célszerű gyakorolni. Például: Nyolc óra húsz perc. Negyed kilenc múlt öt perccel. Fél kilenc lesz tíz perc múlva.

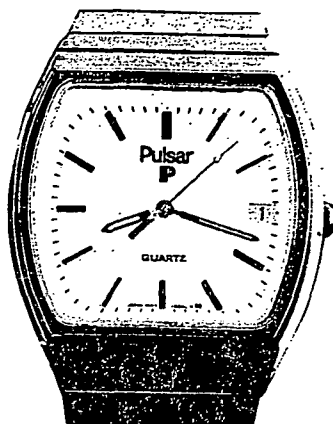
Tömegközlekedési eszközök menetrendi adatainak, a rádió, a televízió műsorának, üzletek nyitva tartásának, különböző intézmények félfogadási időszakainak megadása 24 órás időbeosztás szerint történik. Az órák számlapján viszont általában csak 12 órának megfelelő beosztás van. A 12 óra utáni napszakokban (délutáni, esti időpontokban) is értelmeznünk és gyakoroltatnunk kell az időpont megadását. Ez olyan ismeret, amelyet már alsó tagozatban minden tanítványunkkal a készség szint eléréséig indokolt gyakoroltatni. Gondoljunk arra, hogy tanítványainkat milyen kellemetlen élethelyzetektől kíméljük meg, ha a 12 óra utáni napszakokban nem mástól kell megkérdeznie egy műsor kezdésének időpontját, tömegközlekedési eszközök indulásának, érkezésének időpontját stb. Ezért harmadik osztályban már célszerű ilyen feladatokkal foglalkoznunk.

Az időpont különböző napszakokban való meghatározását olyan hétköznapi problémával kezdhethetjük, mint például annak megbeszélése, hogy a rádióban miként mondják be a délutáni, esti időpontokat. Például: délután öt óra, este kilenc óra, reggel hat óra (célszerű, ha olyan is van a problémák között, amikor nem kell átszámolni), délután fél hat. Első alkalommal dupla számozású óralappal (írásvetítővel kivetítve)



1. ábra

segíthetünk az összefüggés felismerésében. Rádióműsorokban viszonylag könnyű olyan időpontokat találni, amelyek éppen 12 óra eltéréssel kezdődő műsorokra vonatkoznak. Ilyen táblázat elemzésével jól kiegészíthetjük azt a problémafelvetést, amikor például azt kérjük a gyerekektől, hogy állítsák az óra mutatóit reggel fél nyolc előtt öt percre és este hét óra huszonöt percre. Amikor már megértették, hogy a déli 12 óra utáni időpontokat úgy adjuk meg, hogy az óráról leolvasott értékhez még hozzáadunk 12 órát, akkor a gyakorlásra szánt feladatok időpontra vonatkozó kérdése egyszerre két napszakra is vonatkozhat. Például: olvasd le az óráról a pontos időt!



2. ábra

Ha reggel van, akkor:

..... óra perc másodperc.

Ha este van, akkor:

..... óra perc másodperc.

Az üzletek, könyvtárak nyitva tartási adatainak, hivatalok ügyfélfogadási rendjének, tömegközlekedési eszközök járatsűrűségére vonatkozó adatoknak a felhasználásával jó néhány gyakorlatias feladat tűzhető ki az időpont különböző napszakokban történő meghatározásával kapcsolatban. A nyitva tartási, félfogadási időszakokat, a járművek követési rendjét megadva eldöntendő problémaként olyan kérdéseket tehetünk fel, hogy nyitva van-e az üzlet, a könyvtár, van-e félfogadás konkrét időpontokban.

Az időpont és az időtartam fogalmának elkülönítése nem könnyű feladat. A mindennapos szóhasználatban legtöbbször csak a szöveggörnyezet alapján dönthető el, hogy az „idő” adat időpontra vagy időtartamra vonatkozik. Például: Délután két óra volt, amikor Erika zongorázni kezdett. Erika délután két óra hosszat zongorázott.

Nyilván beszélnünk kell arról is, hogy az éjfél, hajnal, reggel, délelőtt, dél, délután, este, éjszaka kifejezések közül melyek jelentenek időpontot és melyek napszakokat.

Az időpont és az időtartam megkülönböztetésének gyakorlásához többé-kevésbé didaktikus történeteket (például a helyes napirendről) készíthetünk, és írásvetítővel kivételve vagy feladatlapon kézbeadva szétválogattathatjuk az időpontot és az időtartamot jelentő adatokat. Például egy ilyen történet: Tibort édesanyja reggel hat órakor

ébreszti. Fél hétre készül el a reggeli, addig mosakszik, öltözik, és még negyedórája marad a halak etetésére is. Hét óra előtt 10 perccel elmegy az ABC-be iskolatejet venni. Húsz perc múlva már az iskolába indul. Ő a hetes, ezért kell már fél nyolckor az osztályban lennie. Tíz perc alatt végzi el a hetes tanítás előtti feladatait.

Gyakorlatias feladatok készíthetők a postai keletbélyegző-lenyomatok („pecséték”) felhasználásával. Természetesen a keletbélyegző-lenyomatokról leolvasható adatok, ezért a kérdésként felteendő adatok sem kizárólagosan a kezelés („lebélyegzés”) időpontjára vonatkoznak. Két ilyen probléma, feladatlapra tervezett formában előkészített válaszshelyekkel:

- Hol és mikor pecsételték le (adták fel?) azt a levelet, amelyen ez a keletbélyegző-lenyomat látható?



3. ábra

..... város számú felvevő-

hivatalában évhavának

..... napján, délután órakor.

- A posta felvevőhivatalaiban és kezelőhivatalaiban a keletbélyegzőket mindig egész órakor állítják át. Hol és mikor adták fel azt a levelet, amely ajánlott küldeményként érkezett, amelynek bélyegjén ez a keletbélyegző-lenyomat látható?



4. ábra

..... város számú felvevő-

hivatalában havának napján

..... óra után és óra előtt adták fel.

Ha közönséges levélküldeményen ez a keletbélyegző-lenyomat látható, akkor a levél feladásának időpontjáról csak annyit állíthatunk, hogy

..... év havának napján óra történt.

A diszkrét pontokkal szakaszolt folytonos mennyiségek, így az egymást követő egyenlő időtartamok és kezdetüket, végüket megadó időpontok kapcsolatának vizsgálata, a kapcsolat felismerését kívánó feladatok megoldása is nagyon tanulságos lehet. Konkrétan:

- Egy betegnek az orvos olyan gyógyszerert írt fel, amelyből félóránként kell bevennie egy darabot. Mennyi idő alatt fogyott el hét tablettát?

Előzetes tapasztalatok hiányában a gyerekek, sőt még a felnőttek többsége is, kapásból három és fél óra mellett teszi le a voksát. A helyes időtartam meghatározásának ma-

gyarázata nagyon szemléletes. Tegyük fel, hogy az első gyógyszert nyolc órakor vette be a beteg, akkor a másodikat fél kilenckor, a harmadikat kilenckor, . . . , a hatodikat fél tizenegykor, a hetediket tizenegykor. Tizenegy óra és nyolc óra között nyilván csak háromórányi az időtartam.

- Mártáék kedden mentek el üdülni, és a következő héten csütörtökön jöttek meg. Hány napig voltak távol?

Erdemes szóba hozni, hogy egy háromnapos kiránduláshoz általában két éjszakára szoktak szállást szervezni.

- Karcsi az elmúlt nyáron kisdobostáborban volt. A tábornytáskor tartott zászlófelvonás július 17-én, a táborbontás július 26-án volt. Hány napig tartott a táborozás?
- Hány napig tartott a XVII. nyári olimpia, ha 1960. augusztus 25-én gyűjtötták meg az olimpiai lángot, és szeptember 11-én volt a záróünnepély?
- Egy falióra öt másodperc alatt üti el a 6 órát. Mennyi idő alatt üti el a 12 órát?
- A céllövésversenyen egy-egy sorozatban úgy kell leadni 6-6 lövést, hogy az első és az utolsó lövés között legfeljebb 30 másodperc telhet el. Mennyi idő telik el két lövés között, ha a versenyző kihasználja a teljes 30 másodpercet és egyenletesen lő?

Ilyen és hasonló problémák megoldása a feltétele annak, hogy nyolcadik osztályban, például fizikaórán a tanulók többsége magától értetődő természetességgel (57—1.) 25 méterként számolja az utat a következő feladat megoldásakor:

- Egy utas az egyenes pályán, egyenletes sebességgel mozgó vonat sebességét úgy határozta meg, hogy megszámlolta a sín mellett 25 méterenként felállított táviróoszlopokat, melyeket a másodpercmutatós óráján mért idő alatt a vonat elhagyott. Mennyi volt a vonat sebessége, ha másfél perc alatt 57 oszlopot számolt meg?

Komolyabb, felső tagozatosoknak való problémák (amikor a vizsgálandó időpontok nem egyenlő időtartamokra osztják a szóban forgó teljes időt, és „visszafelé” célszerű gondolkodni) a következők:

- Egy baktériumfajta öt másodperc alatt megduplázza önmagát. Reggel nyolckor ilyen baktériumot raktunk egy fóliába, amely éppen délre lett tele a baktériumokkal. Mikor volt félig a fólia?
- A tavirózsa egy tavon mindennap a kétszeresére nő. A kilencedik napon ellepi a tó teljes felületét. Hányadik napon növi be a tó felszínének egynegyedét?

A mérések témarészlet feldolgozásának legfontosabb feladatai a gyakorlati mérés megtanulása és ezzel együtt a mennyiség, a mérőszám és a mértékegység kapcsolatának feltárása. A cselekvő, személyes tapasztalatszerzést nem pótolja az, ha a tanuló mérés helyett csak azt látja, hogy miképpen mér a tanító néni, a matematikatanár vagy valamelyik másik tanuló. A tényleges mérést nem szabad a mértékegységek megtanításával, begyakoroltatásával és az átváltások absztrakt végeztetésével helyettesíteni. „A szabványegységek ismerete és a gyakorlati mérésekben való használata (váltások, számolások) nem válhatnak önálló — öncélú — produkciókká.” [4]

A mértékváltás előkészítése eredményesen végezhető a használt szabványegységekre vonatkozóan ugyanannak a mennyiségnek különböző egységekkel történő mérésével.

A mértékváltozásoknak a konkrét mérésekhez való közvetlen kapcsolása az időtartam esetében sajátos nehézségekkel jár. Az egységek többsége túlságosan nagy, túl-

ságosan „időigényes” ahhoz, hogy tényleges méréshez kapcsolhatnánk a mértékváltozásait. Másrészt az időtartam és a szög mérésének kivételével a többi mennyiség (metrikus) szabványegységei rendszerének kiépítését, a mértékváltozásait jól kapcsolhatjuk a helyiértékrendszer megismeréséhez. Ezt a lehetőséget az időtartam esetén nyilván nem használhatjuk ki.

Általában minden mennyiség mérésére igaz, hogy célszerű, ha becslés előzi meg a mérés tényleges elvégzését. Ez az időtartamok mérésénél is betartandó. A nagyobb mennyiségek vonatkozásában, esetleg a becslés a tényleges mérés nélkül „gondolat-kísérlet”-hez” kapcsolódhat. De még ilyenkor is igyekeznünk kell gyakorlatias problémát felvetni. Például harmadik osztályban megbeszélés tárgya lehet egy ilyen kérdésor:

— Mit tudsz csinálni? Egy perc alatt — egy óra alatt — egy nap alatt — egy hét alatt — egy hónap alatt — egy év alatt.

Az időtartam meghatározását (mérés és számítás) negyedik osztályban kell megtanítani. Mivel az időtartam mindig két időpont különbsége, könnyen számolási problémává válhat a feladat. A napnál kisebb egységek esetén fontosnak tartjuk, hogy legalább egy óráról való leolvasás is része legyen valamennyi kitűzött feladatnak. Amikor nem hat túlságosan erőltetettnek, akár mindkét időpont is tényleges leolvasás (mérés) eredménye lehet. Ebben az osztályban már egyre gyakrabban indokolt az óra, a perc és a másodperc szabványos jelét is használni. Természetesen a fokozatosság betartása az időtartam-meghatározások tanulásakor-tanításakor is szükséges. A mindennapos életvitellel, a gyerekek tevékenységével kapcsolatos feladatokat célszerű megoldatnunk. Néhány ilyen feladat (a leolvasandó időpontot-időpontokat mutató órák képe és a feladatlapon esetlegesen előkészített — megoldást könnyítő, irányító, orientáló: milyen pontossággal kell számolni — válaszhelyek nélkül):

— Endre ebéd előtt, az órán látható (10 óra 50 perc) időpontban kezdett el olvasni. Háromnegyed órát olvasott.

Mikor fejezte be az olvasást?

— A pontos időt ez az óra mutatja (9 óra 42 perc):

Péterék fél tizenegyre pingpongozhatnak.

Mennyi idő múlva kell átadniuk az asztalt?

— Édesanya délután, az órán látható időpontban (17 óra 37 perc) kezdte el a vacsora készítését. 73 perc múlva már tálalta az ételt.

Mikor kezdetett el vacsorázni a család?

Add meg többféleképpen a vacsorázás kezdetének időpontját!

— Édesapa éjfél előtt, az órán látható időpontban (23 óra 52 perc) kezdte el olvasni az Esti Hírlapot. Huszonöt percig olvasott.

Mikor fejezte be az olvasást?

— Egy távolsági személyvonat az órán látható időpontban (11 h 43 min) indult, és délután fél négy után hat perccel ért a végállomásra.

Mennyi volt a menetideje?

— A labdarúgó-mérkőzés második félidejének közvetítése 19.40-kor kezdődött. A pontos idő az órán látható (20 óra 12 perc 50 másodperc).

Mennyi idő van még hátra a mérkőzésből?

— A repülőgép menetrend szerint 20.25-kor indul. A pontos időt ez az óra mutatja (20 h 17 min 25 s).

Mennyi idő van még a felszállásig?

— Olvasd le az óráról a pontos időt! (6 h 12 min 18 s.)

Ha reggel van, akkor:

..... óra perc másodperc.

Ha este van, akkor:

..... óra perc másodperc.

- Az Orient Expressz menetrend szerint 7.33-kor indul.
Mennyi idő van még az expressz indulásáig?
Ha reggel van, akkor:
..... h min s.
- Ha este van, akkor:
..... h min s.

Nagyobb mennyiségek esetén az időtartam-meghatározás nyilván már csak számolás. Ekkor a feladatokat célszerű úgy választani, hogy más nevelési-oktatási célt is szolgáljanak (például: hazafias nevelés, tantárgyon kívüli koncentráció stb.). Néhány ilyen feladat:

- Budapesten, a Hősök terén található Millenniumi Emlékművet a magyar honfoglalás ezeréves évfordulóján, 1896-ban építették.
Mikor volt a honfoglalás?
Mikor lesz a honfoglalás kétezredik évfordulója?
- Valentyina Tyereskova, az első női űrpilóta 1963 júniusában a Vosztok—6 fedélzetén majdnem három napot töltött a világűrben.
Hány év telt el azóta?
- Johannes Kepler, a világhírű német csillagász és fizikus 1571. december 27-én született. 1630. november 15-én halt meg.
Hány évet élt?
- Kölcsey Ferenc, a magyar Himnusz költője 1790. augusztus 8-án született. 1838. augusztus 24-én halt meg.
Hány évet, hónapot élt?
- Erkel Ferenc, a Himnusz zeneszerzője 1810. november 7-én született. 1893. június 15-én halt meg.
Hány évet, hónapot, hetet élt?
- Hány nap van április 4-e és augusztus 20-a között?
- Hány nap van augusztus 20-a és november 7-e között?
- Hány nap van április 4-e és november 7-e között?

A matematika tanításának általános iskolai koncepciója az egyes témák-témárészletek anyagának feldolgozását egymással összekapcsolva, egymással kölcsönhatásban feltételezi. Ezért szükségesnek tartjuk néhány példán azt is bemutatni, hogy az időpont meghatározásának, az időtartam kiszámításának ismeretei hogyan ágyazhatók más témárészletek anyagába, illetve más témárészletek anyagába tartozó ismeretek miként kapcsolódnak témánkhoz.

Törtszámok összehasonlítása, átszámítása:

- Klári öccse $\frac{3}{4}$ éves. Zoltán húga $\frac{1}{4}$ éves.
Melyikük kistestvére született előbb?
- Tamás öccse hét hónapos. Etelka húga fél éves.
Melyikük kistestvére született később?
- Tibor $\frac{1}{5}$ perc alatt, Tamás $\frac{1}{4}$ perc alatt fut 60 métert.
Melyikük fut gyorsabban?
Hány másodperc alatt futnak 60 métert?
- Gábor $\frac{5}{6}$ perc alatt, Miklós $\frac{6}{5}$ perc alatt úszott 50 métert.
Melyikük úszik gyorsabban?
Hány másodperc alatt úsztak 50 métert?
- Ádám háromnegyed óra alatt tanulta meg a leckéjét. Éva ötnegyed óra alatt.
Hány perc alatt tanulták meg a leckét?

Sorozatok:

- Milyen napra esett január elseje abban az évben, amikor január 27-én kedd volt?
- Milyen napra esett szeptember elseje abban az évben, amikor augusztus 20-án csütörtök volt?

- Tudjuk, hogy májusban pontosan 4 hétfő és 4 péntek volt.
A hét melyik napjára esett május elseje?
- A tervezett, de elmaradt olimpiák is kaptak sorszámot. 1988-ban a XXIV. nyári olimpia volt.
Írd le római számírással, hogy hányadik nyári olimpia lett volna 1916-ban, 1940-ben, 1944-ben!
1916-ban: VI. (Berlinben lett volna, de az első világháború miatt elmaradt.)
1940-ben: XII. ((Tokióban — illetve a japánok lemondása után Helsinkiben — lett volna, de a második világháború miatt elmaradt.)
1944-ben XIII. (Londonban lett volna, de a második világháború miatt elmaradt.)

A feladat megfelelő alkalmat biztosít, hogy matematikaórán szóba kerüljön a béke ügye. Ezt a nevelési lehetőséget nem szabad kihagyni!

- Hányat üt a falióra egy nap alatt, ha a negyed-, a fél- és a háromnegyed órákat is jelzi egy, kettő, valamint három ütéssel?
- Egy ötkötetes lexikon egyes kötetei háromévenként jelentek meg. Az öt kötet megjelenési évszámának összege 9905.
Melyik évben jelent meg az első kötet?
- Mónika 1987-ben töltötte be a 9. életévét. Édesanyjának addig csak négyvel volt több születésnapja, mint Mónikának.
Hány éves lehetett Mónika édesanyja 1987-ben?
Segítségül (a megoldás ötletének sugallmazásához) adható:
 $7 \cdot 31 + 4 \cdot 30 + 28 = 365$
 $7 \cdot 31 + 4 \cdot 30 + 29 = 366$

Relációk (Nem kisebb, nem nagyobb — legalább, legfeljebb)

- Mit állíthatunk az 1979-ben született gyerekek életkoráról?
Már mindegyikük több mint (elmúlt) éves.
Még egyikük sincs éves.
Vannak közöttük olyanok, akik még nincsenek, de olyanok is, akik már elmúltak évesek.
- Írjál néhány olyan dátumot, amikor azok a gyerekek születhettek, akik már több mint 6 évesek, de még nincsenek 14 évesek!
19..... év hó napján.
19..... év hó napján.
19..... év hó napján.
- Mikor születtek azok a gyerekek, akik a mai napon már több mint 6 évesek, de az ilyen korú gyerekek közül a legfiatalabbak?
19..... év hó napján.
- Mikor születtek azok a gyerekek, akik a mai napon még nincsenek 14 évesek, de az ilyen korú gyerekek közül a legidősebbek?
19..... év hó napján.
- Legalább hány tanulónak kell egy osztályba járnia, hogy biztosan legyen közöttük két olyan, akinek a hónap ugyanannyiadik napjára esik a születésnapja? (Például: február 18-ra és október 18-ra.)
- Legalább hány gyerek tartja azonos napon a születésnapját valamelyik iskolatársával abban az iskolában, amelynek 444 tanulója van?
Gondolj arra is, hogy Kopasz Gerzson személyi száma: 1 800229 0777!

Nyitott mondatok megoldása, alpműveletek gyakorlása:

- Hányszor jár körbe a percmutató egy hét alatt az órán?
- Hányat dobban az ember szíve egy nap alatt, ha percenként 72-t ver?
- Percenként átlagosan 18-szor veszünk lélegzetet.
Hány lélegzetet veszünk déltől éjfélig?
- Naponta fél millimétert nő a hajunk.
Szökőévben mennyit nő egy ember haja?
Tíz év alatt mennyit nő egy ember haja?
Nagyon kevés embernek van ilyen hosszú haja! Miért?
- Hány órát tölt egy évben a munkahelyén az a felnőtt, aki naponta 8 órát, hetente 5 napot, havonta 4 hetet, évente 11 hónapot dolgozik ott?
(Szándékosan égyezik a „dolgozás” és a munkahelyen tartózkodás időtartama!)

- Hányszor kerül el a nagymutató a kicsit 1 óra 50 perc és 10 óra 10 perc között? Adj meg olyan 5 percnyi időtartamokat, amelyek ezeket az időpontokat tartalmazzák!
- Imre ipari tanuló. Édesapja kétszer annyi, még hét évvel idősebb, mint ő. Hány éves lehet Imre?
Írd fel nyitott mondattal, hogy milyen összefüggés van Imre és édesapja életkora között! Mit állíthatunk édesapja és Imre életkorának különbözőségéről?
Nyilván: $A - I = (21 + 7) - I = I + 7$, azaz hét évvel több, mint Imre életkora. A kérdést nem csak így lehet értelmezni: mivel az idő mindenki számára egyformán telik, életkoruk közötti különbség állandó marad (mégpedig pontosan annyi ez a különbség, mint ahány éves volt akkor az édesapa, amikor Imre született).

A matematika tananyagában nagyon sok olyan gondolatmenettel megoldható probléma található, amelyek fordított sorrendben is felvethetők, végigjárhatók. E ténynek a megértés segítésére való felhasználása természetes módszere matematikatanításunk mindennapjainak. Az időpont és az időtartam mérésével kapcsolatos fordított fogalmazású problémák gyakorlatiasságára vonatkozó didaktikai bizonytalanság miatt úgy érezzük, e kérdésben is illendő állást foglalnunk. Lényegében a tanulók óramodelljein a tanító által megadott időpontok beállításának, időtartamok követésének, órák számolapjaira a mutatóknak a megadott időpontnak megfelelő helyzetben való berajzolásának a létjogosultságáról van szó. Ébresztőórán a csörgőmutató beállításának gyakorlatias volta nyilván vitathatatlan. A többi mutatóval kapcsolatban pedig tekintsük a következő problémát: Negyedóra múlva kezdődik az előadás, akkor hogyan helyezkednek majd el az óra mutatói?

Célunk alapvetően az időpont meghatározásának, az időtartam kiszámításának megtanításához felhasználható legfontosabb feladattípusok ismertetése volt, ezért a teljesség igényét fel kellett adnunk.

Bizonyára a későbbiek során egyre jobb megoldásokkal találkozhatunk, különösen ha egyre több Kolléga ismeri fel, hogy tapasztalatai átadásával, tapasztalataink cseréjével eredményesebbé tehetjük munkánkat.

IRODALOM

- [1] Útmutató az általános iskolai matematika tananyagának korrekciójához 1—4. osztály. Első rész. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1986. 6. old.
- [2] Útmutató az általános iskolai matematika tananyagának korrekciójához 5—8. osztály. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest 1987.
- [3] Hahn István: Naptári rendszerek és időszámítás. Gondolat Kiadó, Budapest, 1983.
- [4] C. Neményi Eszter: Útmutató a matematika tananyag korrekciójához. Második rész. A Tanító. 1987. 8. szám 27. old.
- [5] Csengeni Pintér Péter: Mennyiségek, mértékegységek, számok, SI. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1981.
- [6] Takács Gábor—Takács Gáborné: A mindennapi élettel kapcsolatos feladatok az alapfokú matematikatanításban. Módszertani Közlemények 1987. 2. szám 110—119. old.

Témazáró feladatlapok a 8. osztályos technika tantárgy villamossági témaköreinek tanításához

A Bessenyei György Tanárképző Főiskola Technika Tanszékén kutatási feladatként a tantárgy villamossági témaköreit megtanítási rendszerbe szerveztük. Ezen munka egyik részfeladata a diagnosztikai visszacsatolás eszközrendszerének megszerkesztése volt. Tekintettel arra, hogy a 8. osztály művelődési anyaga nagyrészt villamossági ismeretekből áll, így azzal a reménnyel, hogy a gyakorló pedagógusoknak segítséget nyújtunk, közreadjuk a témazáró feladatlapok sorát.

A témazárók összeállításánál nem a minimum követelményekre koncentráltunk — úgy gondoltuk, helytelen, ha mindig megelégszünk a minimummal —, ugyanis mi a nevelési és oktatási terv alapján azon fő objektív műveltségi tartalmakat vizsgáljuk, melyek a személyiségbe beépülve mint technikai műveltségi alapismeretek szükségesek a harmadik környezetben való majdani eligazodáshoz.

Az elmondottakat figyelembe véve készítettük el a témafelosztást, célul tűzve ki, hogy a munkatankönyvek használhatósága biztosított legyen.

Mint mindannyian tudjuk, a technika közismereti tárgy, nem szakmát tanít, de szakmák területéről választja ismereteit. Így a témafelosztásnál a gyakorlatban meghonosodott szakkifejezéseket használjuk. Ezek az elnevezésbeli módosítások nem befolyásolják a munkatankönyv használhatóságát.

A közreadott feladatlapok a törzsanyagra épülnek. Kivételként mindössze A villamos készülékek otthonunkban című témakör feldolgozásakor a villamos gépeket (kiegészítő anyag) tekintjük olyan ismereteknek, melyekkel az említett anyagrész hatékony feldolgozása érdekében *ki kell egészíteni* a tanulók tudását.

Egyébként ennél a témánál témazáró helyett szummatív, tehát összegző-lezáró feladatlapokat alkalmaztunk azzal a céllal, hogy a tanulók korábbi és fontosnak tartott ismereteit (érintésvédelem) elmélyítsük.

I. téma

ÖNMŰKÖDŐ RENDSZEREK

Témazáró feladatlap I.

1. Az önműködő berendezések milyen tevékenységeket végeznek el az ember helyett?

a
b
c

a	b	c	
1	1	1	

2. Milyen fő részekből áll a jelfogó?

a
b
Rajzold le az egyszerűsített elvi rajzát!
c

a	b	c	
1	1	1	

3. A jelfogóknak a feladatuktól függően milyen típusait ismered?

a

b

c

a	b	c	
1	1	1	

4. Rajzold le az autóbusz leszállásjelző berendezésének elvi kapcsolási rajzát!

a

a	
1	

5. Mi a programkapcsoló?

a

a	
1	

6. Mit nevezünk szabályozásnak?

a

a	
1	

7. Hogyan működik a hőrelé?

a

a	
1	

Összesen: 13 pont.

Témazáró feladatlap II.

1. Mit nevezünk vezérlésnek?

a

a	
1	

2. Rajzold le és nevezd meg a különböző jelfogók jelképi jeleit!

a

b

c

a	b	c	
1	1	1	

3. Rajzolj egy fotodiódás vezérlő áramkört!

a

a	
2	

4. Elvi rajzon mutasd be a programtárcsa működési elvét!

a

a	
2	

Összesen: 8 pont.

VILLAMOSSÁGI MÉRÉSEK

Témazáró feladatlap I.

1. Sorold fel a Deprez rendszerű műszer szerkezeti részeit!

a

b

c

d

e

a	b	c	d	e	
1	1	1	1	1	

2. Hogyan kapcsoljuk a fogyasztóval?

a voltmérőt

b ampermérőt

Rajzold le!

a	b	
1	1	

3. Milyen mérésekre használjuk a Deprez rendszerű műszert?

a

b

a	b	
1	1	

4. Milyen villamos mennyiséget mér a fogyasztásmérő?

a

a	
1	

5. A Deprez rendszerű műszer skálája

a

a	
1	

6. A jegyzőkönyv alapján végezzétek el a mérést, töltsétek ki a jegyzőkönyvet!

a

b

c

a	b	c	
1	1	1	

Összesen: 14 pont.

ÉRINTÉSVÉDELEM

Témazáró feladatlap I.

1. Mit nevezünk testzárlatnak?

a

a	
1	

2. Milyen hatása van az emberi testen áthaladó áramnak? (Háromnál több választ is írhat sz.)

a

b

c

a	b	c	
1	1	1	

3. Mi az olvadóbiztosító feladata az áramkörben?

a

a	
1	

4. Egyszerű rajzon mutasd be a védőföldelés elvét!

a

a	
2	

5. Mit nevezünk érintési feszültségnek?

a

a	
1	

6. Végezd el jegyzőkönyvi utasítás alapján a méréseket!

a	b	
1	1	

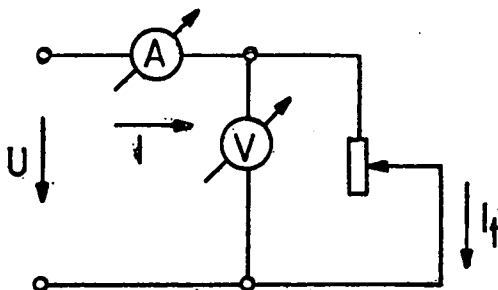
Összesen: 10 pont.

Mérési jegyzőkönyv

Egyenáramú teljesítmény mérése

A mérés menete:

1. Állítsuk össze az ábra szerinti kapcsolást!



2. Állítsunk be különböző terheléseket a szabályozó-ellenállás változtatásával (esetleg cseréjével)! Olvassuk le az összetartozó értékeket, és írjuk be táblázatunkba:

U	I	W

A mérés értékelése

A mért értékek alapján számítsuk ki a teljesítmény értékét!

Témazáró feladatlap II.

1. A jegyzőkönyv alapján végezzétek el a mérést, töltsétek ki a jegyzőkönyvet!

a	b	c	
1	1	1	

2. A lengőtekercses műszer milyen mérésekre alkalmas akkor, ha beépített egyenirányítóval rendelkezik?

- a
- b
- c
- d

a	b	c	d	
1	1	1	1	

3. Melyik műszer méri otthonunkban a villamos-energia-felhasználást?

- a
Milyen villamos energiát mér?
- b

a	b	
1	1	

Összesen: 9 pont.

Mérési jegyzőkönyv

- 1. Végezd el a vízforraló szakadásvizsgálatát UNIVÓ műszerrel!
 - 2. Végezd el a vízforraló testzárlat-vizsgálatát UNIVÓ műszerrel!
- Tanári értékelés a mérés bemutatásakor.

Megjegyzés:

Természetesen a vizsgálandó készülék és a vizsgáló műszer bármilyen, a célnak megfelelő típus lehet.

- 1. Szakadt:
Nem szakadt:
- 2. Zárlatos:
Nem zárlatos:

VILLAMOS ENERGIA TERMELÉSE, SZÁLLÍTÁSA

Témazáró feladatlap I.

1. Az energiafelhasználást figyelembe véve milyen erőműtípusokat ismersz?

a
b
c

a	b	c	
1	1	1	

2. Rajzold le a hőerőmű energiaáramlási folyamatábráját!

a

a	
1	

3. Sorold fel a háromfázisú szinkron generátor fő szerkezeti részeit!

a
b
c
d

a	b	c	b	
1	1	1	1	

4. Mi a funkciója az erőművi transzformátornak?

a

a	
1	

5. Hogyan és hol érvényesül az örvényáram az egyfázisú indukciós fogyasztásmérő működési elvében?

a
b

a	b	
1	1	

Összesen: 11 pont.

Témazáró feladatlap II.

1. Állíts össze olyan folyamatábrát, amely az atomerőműben végbemenő energiaváltozásokat mutatja!

a

a	
2	

2. Mi a feladata a fogyasztói transzformátorállomásnak?

a

a	
1	

3. Sorold fel a háromfázisú szinkron generátor fő szerkezeti részeit!

- a
b
c
d

a	b	c	d	
1	1	1	1	

4. Miért hívják a fogyasztásmérőt indukciós szerkezetnek?

- a

a	
1	

5. Mit mér a fogyasztásmérő?

- a

a	
2	

Összesen: 10 pont.

V. téma

BELSŐ TÉRI FOGYASZTÓI HÁLÓZATOK SZERELÉSE

Témazáró feladatlap I.

1. Mi a feladata a védőcsőnek?

- a

a	
1	

Sorold fel néhány szabványos védőcsőátmérőt!

- b
c
d
e

b	c	d	e	
1	1	1	1	

2. Rajzold az áramköri elemek mellé a szabványos egyvonalas villamosipari rajzjelét!

a biztosító

b egysarkú kapcsoló

c csillárkapcsoló

d váltókapcsoló

e védőérintkezős dugaszoló csatlakozó aljzat

a	b	c	d	e	
1	1	1	1	1	

3. Készítsd el a váltókapcsolás egyvonalas rajzát!

a

a	
1	

4. Készítsd el a csillárkapcsolás bekötési rajzát!

a

a	
1	

5. Hogyan kell a lámpafoglatot helyesen bekötni az áramkörbe?

a

a	
1	

Összesen: 13 pont.

Témazáró feladatlap II.

1. Írj fel három szempontot, amelyek alapján az izzólámpát csoportosíthatjuk!!

a

b

c

a	b	c	
1	1	1	

2. Készítsd el a váltókapcsolás bekötési rajzát! (Áramköri rajz.)

a

a	
1	

3. Készítsd el a csillárkapcsoló bekötési rajzát! (Áramköri rajz.)

a

a	
1	

4. Készítsd el egy garzonlakás villamos kivitelezési tervét!

a

a	
4	

Összesen: 9 pont.

VI. téma

VILLAMOS MOTOROK

Témazáró feladatlap I.

1. Miért nevezik az egyenáramú soros gerjesztésű kommutátoros motort univerzálisnak?

a

a	
1	

Ha tudod a választ, akkor rajzzal bizonyítsd!

b

b	
1	

2. Egyszerű rajzzal szemléltesd az univerzális motor működési elvét!

a

a	
2	

3. Az egy- és háromfázisú indukciós motor forgórészét miért nevezik rövidre zártnak?

a

a	
1	

4. Hol alkalmazzuk és mi a feladata a segéd-fázisnak?

a

b

a	b	
1	1	

Összesen: 7 pont.

Témazáró feladatlap II.

1. Készítsd el az egyfázisú indukciós motor elvi kapcsolási rajzát!

a

a	b	
2	1	

Ismertesd a működési elvét!

b

2. Egy adott névleges feszültségű univerzális motor fordulatszáma egyenáramú üzemeltetésnél miért nagyobb, mint váltakozóáramú üzemeltetés esetén?

a

a	
1	

3. Sorold fel a háromfázisú indukciós motor fő szerkezeti részeit!

a

b

c

d

e

a	b	c	d	e	
1	1	1	1	1	

Összesen: 9 pont.

VII. téma

VILLAMOS KÉSZÜLÉKEK OTTHONUNKBAN

Szummatív értékelőlap I.

1. A villamos motor álló- és forgórésze kapcsolatban van egymással.

a	
1	

a

2. Nevezd meg a centrifugáknál alkalmazott bal-esetvédelmi megoldásokat!

a villamos áramütések ellen

b mechanikus sérülés ellen

a	b	
1	1	

3. A porszívót és a padlókeféző gépet közös névnen

..... nevezzük.

a

a	
1	

4. Sorolj fel három elektromos fűtőtestfajtát!

a

b

c

a	b	c	
1	1	1	

5. Sorold fel, milyen folyamatokat szükséges szabályozni az automata mosógép működéséhez!

a

b

a	b	
1	1	

6. Mit nevezünk érintési feszültségnek?

a

a	
1	

7. Miért tilos a kettős szigetelésű gépet földelni?

a

a	
1	

8. Tanárod által kijelölt villamos készüléken végezd el a test- és menetzárlat-vizsgálatot! (Az adatokat jegyzőkönyvbe rögzítsd!)

a

b

a	b	
1	1	

Összesen: 13 pont.

Szummativ értékelőlap II.

1. Az motort az jel-
a

lemzi, hogy a forgó mágneses mező és a forgó-
rész nem azonos sebességgel forog.

a	
b	

2. Készítsd el a szakadásvizsgálat kapcsolási raj-
zát vasalóhoz!

a

a	
1	

3. Milyen típusú mosógépeket ismersz?

a

b

c

a	b	c	
1	1	1	

4. Írd le röviden a fogyasztásmérő működési el-
vét!

a

a	
1	

5. A porszívóban a szívóhatást a
a

hozza létre, melyet villamos
b
motor hajt meg.

a	b	
1	1	

Összesen: 9 pont.

=====

DR. BENE KÁLMÁN
Szeged

A tanterven kívüli kapcsolatok az irodalomtanításban

„Ahogy a távoli visszhangok egyberingnak
valami titkos és mély egység tengerén,
mely, mint az éjszaka, oly nagy, és mint a fény,
egymásba csendül a szín és a hang s az illat.”

(Charles Baudelaire: *Kapcsolatok* —
fordította Szabó Lőrinc)

A modern líra alapvető felfedezése a kapcsolatok tudatossá válása. Titokzatos, új, magasabb rendű egységet hoznak létre a távolból összetalálkozó visszhangok, új dimenziókat tár fel az „egymásba csendülő szín, hang és illat”. A „kapcsolatokról” tehát tudunk, így tanítanunk sem szabad az irodalmat a régi módon. Minden összefügg, egymásra épül, távoli asszociációkat kelt. Az irodalomórán meg is próbáljuk ismertetni ezeket a kapcsolatokat, megkerestetjük az összefüggéseket. Segítenek ebben a tantervek, olykor a tankönyvek is. Mégis, a szétszabdaltság sokszor erősebb az egybetartozás megláttatásánál, az órák önmagukban állnak, a módszeres koncentráció esetleges, véletlenszerű.

A koncentráció nem mellékes, alkalmyszerűen „bevetett” eljárás, hanem olyan alapelv a korszerű oktatásban, melynek át kell hatnia az egész oktatási folyamatot. Ezért ahhoz, hogy nevelési, oktatási és képzési feladatainkat eredményesen végezzük el, nem szabad megfélemednünk egyetlen területen sem az összefüggésekről, kapcsolatokról.

Mielőtt a kapcsolatok rendszeréről, illetve ezek oktatásbeli felhasználásáról esne szó, szükségesnek látszik tisztázni, milyen fogalmakkal dolgozunk, és milyen területen belül kísérreljük meg ezt alkalmazni.

A koncentráció pszichológiai és fiziológiai értelmezését kizárva a *pedagógiai koncentráció* formáival foglalkozunk. Ez a Pedagógiai lexikon szerint a „tantárgyak felépítésének és egymáshoz való viszonyának didaktikai elve”. [1]

Tehát két fő típusa van a pedagógiai koncentrációnak: a tantárgyak egymáshoz való viszonya és a tantárgyon belüli kapcsolatok. Ehhez még hozzátehetünk egy harmadik változatot: a tantárgyakon, a tantervi anyagon kívüli koncentráció lehetőségeit (pl. az olvasóvá nevelés, a tanórán kívüli esztétikai nevelés).

A Pedagógiai lexikon említett cikke egy másik szempontból is két csoportra bontja a pedagógiai koncentrációt: *tantervi és módszeres koncentrációról* ír. „A tantervi koncentráció elsősorban a tantervek, tankönyvek kimunkálására hárul — írja a lexikon —, a módszeres koncentráció közvetlen gondozása főként a tanítást közvetlenül végző pedagógus feladata.” Az első típusban kész tények elé állít bennünket az érvényben lévő tanterv. A módszeres koncentráció viszont annál inkább rajtunk, gyakorló pedagógusokon múlik. Sikeres alkalmazása az irodalmi-esztétikai nevelésben, a különböző készségek és képességek fejlesztésében, valamint a jellemformálásban egyaránt döntő jelentőségű.

De a sokoldalúan alkalmazott koncentráció igen nagy mértékben elősegíti a tanítás-tanulás funkcióinak [2] teljesebb érvényesülését is. A „kapcsolatok” felfedezése

egyszerre, egy adott anyag megismerése közben foglalkoztat különböző érdeklődésű gyerekeket, a zenei-képzőművészeti-irodalmi érintkezések fokozzák az affektív tényezők szerepét is. Tehát a tanulási *motiváció* ébrentartásában fontos eszköz a koncentrációs lehetőségek ismerete, keresése és kihasználása.

Ugyanúgy nélkülözhetetlen a mai pedagógiai gyakorlatban a tanulói *aktivitás* felkeltése és magas szintre hozása. Báthory Zoltán könyvében [3] a tanítási módszerek és a tanulói aktivitás közötti összefüggést vizsgálva a magyarázat esetében alacsony, a közös feladat, munkáltatás esetében közepes, a feladatrendszer esetében magas szintűnek tartja az elérhető tanulói aktivitást. Úgy vélem: az irodalom koncentrációközpontú tanítása csak munkáltatással, a tanulók aktív közreműködésével valósítható meg.

Ugyanakkor a gondolkodtató, összefüggéseket kereső és meglátó, a „kapcsolatok” is felismerő tanítás-tanulás kellőképpen csakis megfelelő *differenciálással* végezhető. Egy-egy tanult irodalmi mű összekapcsolható tanult, hasonló témájú, műfajú vagy stílusú más művekkel, de más művészeti ágak tanult alkotásaival is, ugyanakkor olyan műalkotásokkal is, amelyeket nem ír elő a tanterv, amelyeket csak az olvasott, a művészetekben eligazodó legjobbaktól ismerhetnek. Ugyanez érvényes a műben ábrázolt történelmi korra, földrajzi leírásra stb.

Koncentrációval kapcsolatos feladatokat tehát csakis az osztályok képességeinek és az azon belüli csoportok képességeinek ismeretében állíthatunk össze — már csak azért is, hogy a tanítás-tanulás ne hogy kudarcélményt jelentsen, hogy a teljesebb megismerésre ösztönözzön, motiváljon, és azért, hogy munkánk a tanulói aktivitásra épüljön.

I. A „tanterven kívüli” koncentráció

Az irodalom az alsó tagozat első osztályától, az első olvasmányoktól az érettségiig végigkíséri diákjainkat; az ún. „általános műveltségen” is igen gyakran csak az irodalmi tájékozottságot, olvasottságot értik sokan. Noha ez a vélemény természetesen nem helytálló, mégis igen lényeges elvárást tükröz: főleg ennek a tantárgynak lett a feladata, hogy olvasó embereket neveljen a tanulókból.

Az új tantervek a réginél nagyobb hangsúlyt helyeznek az *olvasóvá nevelésre*; az általános iskolai pl. „Az általános iskolát végzett tanulók iránt támasztott társadalmi követelmények”-ben egy egész mondatot szentel e témának. E szerint a tanulóknak „Váljék igényévé tudásának rendszeres és folyamatos gyarapítása, az olvasás.” [4] A magyar nyelv és irodalmi új tantervek követelményei között is minden évben szerepel a „Könyv — könyvtár” egyre alaposabb megismerése. (Csak zárójelben jegyzem meg: a felső tagozatos magyar irodalom tananyag korrekciója lényegesen csökkentette a zsúfoltságot, így még kevesebb a mentsége a könyvtári órákat különböző okok, de főképp kényelemszeretet miatt elhagyó kollégáknak.)

Célszerű lenne, ha az iskola munkatervében és a munkaközösségek éves terveiben is elhatároltatna egy-két könyvtári óra, a tanárok esetleg néhány bemutató órát is tartanának ott. A könyves környezet, a tanórai könyvhasználat növelné az olvasási kedvet, nemcsak irodalomból, hanem a történelmi, művészeti könyvek és egyéb ismeretterjesztő művek vonatkozásában is. [5]

Szintúgy sokat segítenének a munkaközösségek, ha összeállítanák és leadnák az iskolai könyvtárba a tantervben előírtaknál részletesebb listáját az adott tananyag ajánlott olvasmányainak. Ezek a bő listák segítenének a könyvtárosoknak a beszerzésben, de ha „köszömlére” tennék ezeket a könyvtárban és a szaktantermekben, akkor a tanulók is hasznosíthatnák.

A könyvtárral egyenrangúan fő szerepe van témánkban a magyarázóknak. Fő szerepe van — de természetesen nemcsak ennek a tantárgynak a kizárólagos feladata

a könyv megszerettetése. A magyartanár kulcsfigura az olvasás megkedveltetésében. Az ő olvasottsága, tájékozottsága igen jó hatással lehet(ne) a tanulókra. Hogy mi mindent tehet konkrétan az olvasóvá nevelés érdekében, erről már máshol kifejtettem a véleményem, ezért nem ismételném itt. [6]

A másik fontos feladat magyartanításunkban az ún. *komplex esztétikai nevelés*. Ezen — egyszerűsítve — az irodalom és a más művészeti tárgyak koordinációját, az ének-zene és a rajz anyagának irodalomórai felhasználását, a „testvérműzsák” összehasonlítását, viszonyuk elemzését szokták érteni. A művészetek és az irodalom kapcsolata azonban nemcsak a tanórán és nemcsak a tantervi anyagon belül merülhet fel.

Ha szakköri foglalkozásokat, könyvtári gyerekfoglalkozásokat, esetleg a fakultatív oktatást állítanánk a komplex esztétikai nevelés szolgálatába, ezek a foglalkozások hatásos kiegészítőjévé, „háttér foglalkozásává” válhatnának az irodalomtanításnak.

Legközelebbi a kapcsolat az előadó-művészettel és a színházzal. Természetes követelménynek veszem például, hogy abban az évben, amikor a szegedi operatársulat műsorára tűzte Rossini Sevillei borbélyát, akkor a nyolcadik osztályosok megnézték és megbeszélték az előadást a magyartanárral. (Ismét csak zárójeles megjegyzés: mintha a színházak műsorterveiben nem volna lényeges szempont olyan művek bemutatása, amelyek hozzákapszolhatóak az irodalmi tananyaghoz. Mintha nem lenne érdeke ezeknek az intézményeknek az iskoláskorúak közönséggé nevelése.)

De többről van szó az alkalmi színházlátogatásnál. Kíváncsú lenne, hogy minden témakörhöz, jelentősebb íróhoz vagy írói csoporthoz egy-egy ilyen kiegészítő foglalkozást szervezzünk. Az Ady-témánál Latinovits versmondását lehetne megismerni, a romantikánál a Varietas delectat c. lemez különböző Vén cigány-tolmácsolásait meghallgatni, összehasonlítani stb. Az öntevékeny irodalmi összeállítások, szavalóversenyek egyes nagy költők műveiből, esetleg jelenetek, részletek oratorikus feldolgozása is válhatnak forrásává az irodalomanyag mélyebb megismerésének.

Természetesen ezeken a foglalkozásokon más művészetek is kiegészíthetnék irodalomoktatásunkat: képmagnón bemutatathatnánk valamelyik ajánlott olvasmány filmváltozatát vagy annak egy részletét, vagy ki is egészíthetnénk a tanultakat az ismert írók más műveinek tévé- vagy filmváltozataival. (Pl. Zsurzs Éva Mikszáth-adaptációi közül valamelyik epizód képmagnóbemutatója kitűnő propagandája lehetne ezeknek a regényeknek, buzdítana elolvasásukra.)

Ugyanígy fontos lenne a képzőművészeti háttér bemutatása. Itt a tanult művekről készült gyerekrajzoktól a könyvillusztrációkon át a korral vagy az irodalmi művek témáival kapcsolatos nagy képzőművészeti alkotásokkal való megismerkedésig terjedne a skála. (Pl. a francia és a magyar impresszionista festészet, valamint a Nyugat költőinek kapcsolata a korral, a tápéi népművészet, a Lele-gyűjtemény és Juhász Gyula kapcsolata az író alaposabb megismerésében segítene.)

Végül, de nem utolsósorban a zene és az irodalom kapcsolatai is szerepet kaphatnak. Liszt Ferenc és Vörösmarty romantikája vagy a népdalok, Bartók és Kodály zenéje, valamint Petőfi költészete lehetne például egy-egy kiegészítő foglalkozás anyaga.

A testvérműzsák kapcsolatait feltérképező foglalkozások tematikáját, ötlettárát érdemes volna összeállítani. A hetedik osztályos irodalomhoz, mintaként elkészítettem ennek a bizonyos tematikának a vázlatát, ötlettárát. Ezt közlöm a mellékletben.

Bizonyára feltűnt, mennyi feltételes módot használtam az előzőekben. Ennek oka, hogy a tanórán kívüli nevelés, oktatás, a szakkörök igen sok többletmunkát, energiát követelnek az amúgy is túlterhelt magyartanároktól — és a gyerekek sem rendelkeznek korlátlan szabad idővel. Mégis, két érveléssel szeretném aláhúzni az eddig leírtak létjogosultságát. Először: a legtehetségesebb humán érdeklődésű gyerekeknek szükségük

van az ilyenféle többletre, az összefüggések meglátására; másodsor: ha nem egy tanár feladata lenne az ilyen foglalkozások tartása, hanem a magyar mellett az ének, rajz, netalántán még a történelem oktatói is részt vennének egy „komplex” szakkörben, a munka is megoszlna, és a program is vonzóbbá válna.

Természetesen az olvasóvá nevelés és a komplex esztétikai nevelés már jelzett lehetőségei mellett még egyéb területen is segítséget nyújthatunk az irodalomoktatásnak. Nemcsak a különféle „szakköri foglalkozások”, de pl. a tanulmányi kirándulások is szolgálhatnak erre. Itt megismerkedhetünk a képzőművészeti háttérrel, felkereshetjük az irodalmi emlékhelyeket. A kirándulások mellett az irodalmi nevelés tanórán kívüli színtereivé válhatnak az iskolai ünnepélyek (bár ezek hatásfoka, értéke, sajnos, gyakran igen alacsony) és az úttörő-foglalkozások is. Ez utóbbiakon a gyerekek igen szívesen szerveznek különböző vetélkedőket, köztük gyakran irodalmi témájúakat. Ha a tanárok aktívan, nemcsak alkalmi zsűritagként kapcsolódnak be ebbe a lelkes vetélkedődivatba, ezzel is elmélyíthetik, sokoldalúvá tehetik tanulóik irodalmi műveltségét, növelhetik tantárgyuk presztízsét.

MELLÉKLET

Témajavaslatok a hetedik osztályos irodalomanyag „tanterven kívüli kapcsolataihoz”

(Tanévenként 3-4 foglalkozás megszervezése képzelhető el valójában, a javaslat lehetőségeket tartalmaz, ötleteket villant fel. A változatok közül több össze is vonható.)

I. témakör — Kölcsnytől Arany Jánosig

a) színbáz, előadó-művészet

1. Erkel: Hunyadi László vagy Bánk bán.
2. Vörösmarty: Csongor és Tünde (esetleg Bozzay A. új operája).
3. Jelenetek a Csongor és Tündéből — diákszínpad.
4. Vörösmarty: A vén cigány — különböző előadások (Varietas delectat c. lemez felhasználásával).
5. Verdi: Rigoletto, v. Trubadur, v. Traviata — ópera-előadás v. lemezbemutató.
6. Petőfi: A helység kalapácsa — diákszínpad.
7. Szavalóverseny Petőfi és Arany verseiből.
8. Petőfi napja — március 15-ei műsor.
9. Petőfi versei lemezekon.
10. Jancsó Adrienn balladalemeze.
11. Arany: Jókai ördöge — diákszínpad.
12. Arany János versei — lemezbemutató.
13. Petőfi és Arany barátsága — dokumentumműsor.
14. Balladaműsor.

b) film, televízió

15. Jókai—Várkonyi Z.: Egy magyar nábob v. Kárpáthy Zoltán.
16. Jókai: És mégis mozog a föld (tévéfilm).
17. V. Hugo v. A. Dumas filmen (Nyomorultak, Három testőr stb.).
18. Eötvös: A falu jegyzője (tévéorozat, egy rész képmagnón).
19. Petőfi: A helység kalapácsa — tévéjáték.
20. Petőfi: Bolond Istók — rockopera, tévéjáték.
21. Petőfi: János vitéz — rajzfilm.
22. Jókai—Várkonyi: A köszívű ember fiai.
23. Kemény Zs.: Özvegy és leánya (tévéorozat, részlet).
24. Daliás idők („festmény-film” a Toldiból).

c) képzőművészet

25. Francia és angol romantikus festészet (Geiricault, Delacroix, Turner).
26. Historizmus a magyar festészetben (Madarász V., Székely B. stb.).
27. Illusztráljuk A helység kalapácsát!
28. Csataképek a forradalom és szabadságharc korából.
29. Balladai illusztrációk (Zichy Mihály és mások).
30. Illusztráljuk Arany kisepikáját! (A fülemile, A bajusz stb.)

d) zene

31. Liszt Ferenc zenéje (főleg: Les Preludes).

32. Chopin, Schubert, Schumann, Brahms romantikus zeneművei.
33. Petőfi-dalok.
34. Petőfi dalaitól József Attila lirájáig — a népdaltól Bartókiig.
35. János vitéz — Kacsóh Pongrácz operettje.
36. Ismerkedés Wagner Niebelung tetralógiájával.
37. Schubert balladazenéjétől (Erlkönig) Bartók operájáig (Kékszakállú herceg vára).
38. Sarkadi Imre—Szörényi L.: Kőműves Kelemen — „rockballada”.

c) kirándulás, egyéb

39. Hazánk romantikus tájai (hegyi túra, várlátogatás stb.).
40. Petőfi nyomában Bács-Kiskun megyében.
41. Látogatás a Petőfi Irodalmi Múzeumban.
42. Arany János nyomában Budapesten (Nemzeti Múzeum, Margitsziget stb.).
43. Kéziratok vizsgálata, faksimile kiadások (pl. Arany Kapcsos könyve).
44. Vetélkedő Jókai, Dumas, Verne regényeiből.
45. Könyvkiállítás — a témakör irodalmából.

II. témakör — Mikszáthtól a Nyugat költészetéig

a) színház, előadóművészet

46. Egy Jókai-mű színdarabváltozatának megtekintése.
47. Egy Mikszáth-mű színdarabváltozata.
48. Diákszínpad Mikszáth karcolataiból (vagy a műfajból).
49. Latinovits Zoltán Ady-lemezének bemutatása.
50. Ady-versek művészi tolmácsolásai.
51. Babits, Kosztolányi és Tóth Árpád versfelvételei.
52. Juhász Gyula verseinek művészi előadásai.
53. A Nyugat költői — diákműsor.
54. Szavalóverseny: Ady és a Nyugat költői.

b) film, televízió

55. Egy Jókai-film (Szegény gazdagok, Fekete gyémántok, Az arany ember stb.).
56. Egy Mikszáth-film vagy tévésorozat részlete (A beszélő köntös, Akli Miklós, A fekete város stb.).
57. A Háború és béke filmen.
58. Egy Csehov-novella filmváltozata (pl. A kutyás hölgy).
59. Egy „Háború és béke” Maupassant-novella tévéváltozata.
60. Egy Kosztolányi-mű filmváltozata (Pacsirta, A kínai kancsó stb.).

c) képzőművészet

61. Magyar népviselet, népművészet, népi építészet (Mikszáth: A jó palócok c. kötetéhez kapcsolódva).
62. Millenium — a képzőművészeti alkotások tükrében.
63. Gulácsy Lajos vagy Mednyánszky László festészete (album, diák).
64. A francia impresszionizmus (Monet, Manet, Degas, Renoir).
65. Szinyei Merse Pál és Paál László festészete.
66. Juhász Gyula nyomában Szegeden és Tápén (Lele-gyűjtemény).

d) zene

67. Népdal, műdal, magyar nóta, cigányzene, tánczene — a tiszta forrástól a klórozott vízig.
68. Megzenésített Ady-versek (főképp Reinitz Béla dalai).
69. Megzenésített versek (Sebő-együttes, Kalácsa, Szélkiáltó stb.).
70. Debussy és Ravel.

e) kirándulás, egyéb

71. A szecesszió építésze (séta Kecskeméten).
72. Csontváry Múzeum Pécsen.
73. Látogatás a Nyugat irodalmi múzeumába.
74. Vetélkedő a századvég magyar prózájának irodalmából.
75. Múzeumok, könyvtárak, képzőművészeti kiállítások, hangversenyek látogatása — a témakör tananyagához kapcsolódóan.

Az itt felsorolt lehetőségek valóra váltásában az áldozatkész magyartanár mellett igen sokat segíthetnének a művelődési házak — ha a népművelők programjait a tananyagok háttérfoglalkozásaként szerveznék, abból igen sokat profitálhatna az iskola és a művelődési ház is.

JEGYZETEK

- [1] *Pedagógiai lexikon*, Akadémiai Kiadó, Bp. 1975. — II. kötet 411. l. (A koncentráció.)
- [2] *Báthory Zoltán: Tanítás és tanulás*. Bp. Tankönyvkiadó, 1987. — 43. — 86. l.
- [3] Idézett mű 2.: 65. l.

- [4] *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve*. MM, Bp. 1981. 22. l.
- [5] A különböző tantárgyak könyvtárhasználatához tanári kézikönyv is jelent meg — sajnos, kevesen ismerik és használják. A kézikönyv címe: *Könyv és könyvtár az ált. iskolában* — Az önálló ismeretszerzés útja (Írta: Arató Ferenc, Ballér Endréné stb.). Tankönyvkiadó, Bp. 1980. Igen használható kiadvány még: Órák a könyvtárban, NPI, Bp. 1974. (19 különböző óra leírását és Könyves-Tóth Lilla módszertani bevezetőjét tartalmazza.)
- [6] *Mit tebet a magyartanár?* Gondolatok az olvasóvá nevelésről — Könyv és Nevelés, 1986. 3. sz. 101. l.
-

ZSURAVLJOVA NELLI ALEKSZANDROVNA—DR. STEINERNÉ DR. MOLNÁR JUDIT
Baja

A „természetes nyelvi anyag” felhasználása az orosz nyelv oktatásában

A „természetes nyelvi anyagok” valójában a tanulmányozott nyelv olyan alkotásai, olyan szóbeli (hangos) és írott információforrások, amelyeket nem nyelvoktatásra szántak. Azaz szépirodalmi és szakirodalmi alkotások, időszaki sajtótermékek, rádió-előadások, filmek, ügírátok, utasítások, egyéb kulturális reáliák: színpadi előadások programjai, étlapok, vonatjegyek és más jegyfélék.

A természetes nyelvi anyagokat rendszerint tankönyvszerzők, taneszközök és oktatási segédanyagok összeállítói használják, emellett a szövegeket lehet adaptálni, a hirdetéseket, falragaszokat stb. ábrázolhatják vagy lefényképezhetik a tankönyvben, hogy a tankönyvek minél hitelesebbek legyenek.

A tanulók a természetes nyelvi anyagok iránt csupán a bennük rejlő információ-tartalom miatt érdeklődnek, s ez esetben nem a nyelvtanulás szándéka vezérli őket. Mégis mindezek mellett a természetes nyelvi anyagok ezen eredeti, nem tanítási célzatú formájukban a nyelvtanulás és a nyelvoktatás folyamatában megtalálják a megfelelő helyüket. Számtalan példát lehetne felsorolni arra, hogy a természetes nyelvi anyagok mikor, mely esetekben szolgálnak taneszközként az idegen nyelvet tanulók számára.

Papp Ferenc professzor úr szerint ő az orosz nyelvet Tolsztoj Háború és béke c. művének olvasásakor, ill. olvasása révén sajátította el. Ez mellesleg példázza azt is, hogy az idegen nyelv tanulmányozása során fontos tényező, hogy érdeklődjünk a nyelvi anyag tartalmi oldala iránt. Amikor a tanuló érdeklődése a nyelv mint a megismerés eszköze, ill. az érdekes információ megszerzése irányába tendál, amikor a természetes kommunikáció iránti igény fellép, a siker már közelinek mondható.

A tanuló számára az a tény, hogy megérti az idegen nyelven szóló természetes beszédet, a nem adaptált szöveget, óriási öröm, sikerélmény, annak a felismerésétől kezdve, hogy részt vesz a reális, nem tanórai kommunikációban, holott bizonytalan-nak tűnik, hogy képességeit hol és mikor, illetve egyáltalán valamikor hasznosítja-e. A sikerélmény nagy ösztönző erő a további nyelvtanulás szempontjából. A természetes nyelvi anyagok e funkcióját motiválónak, motivációs erejűnek tartjuk, és így is értékeljük. A természetes nyelvi anyagok, ha ezek pl. a tömegtájékoztatás eszközei, a nyelvet tanulók rokonszenvént mint aktuális információforrások vívják ki. A tankönyv rendszerint hosszabb távú használatra írt szövegeket tartalmaz. Az aktuális információ-hordozók szerepét csak az ún. „élő” források tölthetik be, a természetes nyelvi anyagok: rádió- és tv-adások, újságok, folyóiratok.

Amikor a természetes nyelvi anyagok értékes tulajdonságait felsoroljuk, feltétlenül meg kell említenünk a hitelességet, az országismereti töltést, azt a képességet, amely az idegen nyelvi kultúra sajátos atmoszférájának a megteremtésével azonos. A tanulók nagy érdeklődését vívja ki mindenkor, ha megismerkedhetnek szovjet bizonyítványokkal, diplomákkal, személyazonossági igazolványokkal, sportkörtagsági igazolványokkal, állampolgársón-kötvényekkel, nyugdíjas-igazolványokkal, telefonkönyvekkel, ill. a szovjet valóság sokféle dokumentumaival. Amellett, hogy a természetes nyelvi anyagok oktatásban betöltött értékeit elismerjük, hangsúlyoznunk kell a módszertani vonatkozásokat is, azokat az eljárásokat és módokat, amelyek a természetes nyelvi anyagokat bekapcsolják az oktatás folyamatába, természetesen mindez nem spontánul és véletlenszerűen, hanem átgondoltan, ésszerű adagolásban, koncepciózusan megy végbe.

A természetes nyelvi anyagokat más-más módon használják fel, figyelembe véve az orosz nyelv oktatásának különböző fázisait és a tanulók különböző rétegeit.

A mozgást jelentő igék tanításához sikerrel használhatjuk pl. a moszkvai metró sémáját, a Szovjetunió térképét, a szovjet városok térképét, busz-, trolis-, villamosjegyeket, tömegközlekedési bérleteket és más, hasonló szemléltetőeszközöket. A középiskolákban jól hasznosíthatja a tanár a társalgási órákon, a szituációs játékok során a színházi plakátokat, a színházi programfüzeteket, a színházjegyeket, az étlapokat stb. Mindezek felélénkítik az oktatási folyamatot, az oktatást közelítik a végső céljához — a nyelv reális, életszerű használatának az elvéhez.

Miközben a tanár a tanulóit a természetes kommunikációra készíti fel, feltétlenül számot ad magának arról, hogy a természetes érintkezés orosz nyelven, szóbeli formában, csak orosz anyanyelvűekkel lehet igazán eredményes, akár orosz nyelvterületen, akár magyar nyelvi környezetben is megy e folyamat végbe.

Az orosz nyelvi-kulturális környezetbe csöppent tanuló előtt álljon követelményként a következő: el kell igazodnia a természetes nyelvi anyagok világában, a környezet reáliáiban (meg kell értenie a kérdéseket, a jegyzékek szövegeit, a rádióban elhangzó beszédet, az élőbeszédet).

A tanuló legyen képes egzakt információt adni más nyelvi közösség képviselőinek saját kulturális-nyelvi környezete valóságáról. Az utóbbi időben a módszertanosságok egyre gyakrabban foglalkoznak a nemzeti kultúrák (anyanyelvi és célnyelvi országok) összevetésének problematikájával, tisztán gyakorlati szempontból közelítve meg a kérdéskört, és azzal a céllal, hogy megkönnyítsék az idegen nyelv elsajátítását és a célnyelvi ország kultúrájának a megismerését. (Lásd: J. J. Deserijevaja: „A tankönyv mint a kultúrák közötti kommunikációs modell” című cikkét, mely a Russzkij jazik za rubezsom, 1984. 1. számában jelent meg.)

Ha a tanulókat, mi tanárok, arra neveljük, hogy más népek kultúráját, a bennük elfogadott normákat és tradíciókat tiszteljék, érdeklődésüket a tanulmányozott idegen nyelv és az idegen nyelvi közösség kultúrája iránt könnyen fokozhatjuk, és így a tanuló saját kultúrájának sajátosságaihoz is mindenkor figyelmesebben, értőbben közelít majd.

Nézzük meg, a tanári gyűjtőmunka mely anyagai tölthetik be ezt a szerepet. A tanuló számára érdekes, ha saját szemével láthatja a szovjet iskolások ellenőrző könyvecskéjét, a tanított tárgyak, a feladott leckék, a tanári megjegyzések felsorolásával.

Érdekes lenne felhívni a tanulók figyelmét arra is, hogy mely szovjet ünnepekre bocsátanak ki a Szovjetunióban képeslapokat. Ezek a képeslapok beszédtemát adnak arról a szimbolikáról, amelyeket a képeslapok tükröznek, kifejeznek. Hasznos és tanulságos a két nép színházi műsorainak az egybevetése, különös tekintettel például olyan praktikus részletekre, mint az előadások kezdetének jelölésére elfogadott rövidítések

bemutatása. A magyar asztali és fali naptárak az orosz emberek számára érdekesek, mert nálunk jelölik a keresztnéveket, névnapokat: a magyar emberek pedig ugyan-csak érdeklődéssel, meglepetéssel konstatálják a szovjet naptárakban feltüntetett ünnepek közül például a „pedagógusnap”, a „vegyészek napja” stb. jelölését.

Általános és középiskolai orosz tanáraink sokféle természetes nyelvi anyagot használnak a munkájukban: pl. a Kolobok, a Krugozor című folyóiratokat hanganyaggal együtt, földrajzi térképeket, képzőművészeti albumokat. A felsőoktatási intézményekben, természetesen, a hallgatók szakmai érdeklődése kerül előtérbe, így például a filológusok szívesen forgatják, tanulmányozzák a tudományos előadások szövegeit. Nagyon hasznosnak tartjuk az azonos tematikájú rádió-, illetve tv-adások, pl. hírek, külpolitikai összefoglalók meghallgatását orosz nyelven is, magyar nyelven is. Mellesleg elég gyakran jelennek meg a hazai, illetve a szovjet sajtóban azonos témájú cikkek is, az ilyenekre külön is fel kell hívni a tanulóink figyelmét.

Ma, amikor követelmény az oktatáshoz való kommunikációs igényű közelítés, a sok természetes nyelvi anyag alkalmazása meggyorsítja azt a törekvést, hogy a tanuló állandóan használja az idegennyelv-tudását, illetve elősegíti a természetes nyelvi anyagok információk megszerzésére való felhasználását.

A természetes nyelvi anyagok kialakíthatják a kommunikációs készséget a befogadás, a megértés, azaz a receptív nyelvi tevékenységek (beszédértés, csendes olvasás) szintjén. Természetesen az élőbeszéd, a szóbeli beszédképesség aktivizálásának a megvalósításához más eszközök, más természetes információforrások is szükségesek.

BÜKI PÁLNE
Nagykanizsa

Egy könyv- és könyvtárhasználati felmérés elemzése

Soha hazánkban annyi könyvet nem nyomtattak, mint az utóbbi évtizedekben. Elfogadható áron megvásárolhatók, iskolai, üzemi könyvbizományosok kiviszik a munkahelyekre, új és újabb könyvtárak nyílnak meg. A könyv- és könyvtárhasználatot az új tanterv a követelmények között jelölte meg. „Forog a könyv”, mégis az olvasottság szintje messze a kívánatos alatt van. Előfordul, hogy a könyv csak szemléltetőeszköz, nem első a taneszközök között, s a könyvtárak, műhelyek helyett „sóműsorok” színhelyei. Csak akkor fog megerősödni az önművelési törekvés, vágy a felkeltett olvasási igények kielégítésére, ha az iskola és a (bármilyen!) könyvtárak általános tartalmukban, módszereikben, a tanítási órák és a könyvtári munkaformák módszereiben, eszközeikben egymáshoz a jelenleginél jobban közelednek.

Nyugodtan leírhatom, hogy iskolánkban elsősorban valamennyi nevelő, de a gyerekközösség tudatában is a könyv- és könyvtárhasználat megfelelő helyen van. Tanulóink többségének életkori követelményei szerint a könyvet elfogadható szinten m u n k a e s z k ö z k é n t tudja használni, évente legalább egyszer részt vesz az iskolai könyvtár valamilyen rendezvényén.

A mi iskolánkban megvalósított sok-sok elképzelés, helyi gyakorlat hitelesen érzékeltethetné a nevelő-oktató munka egészére megfogalmazott célok, feladatok, ajánlások lebontásának módját, a nálunk kialakított gyakorlattal érvelek, amikor elsősorban a könyvtár-pedagógiában, de véleményem szerint az egész ágazatban láthatóan sok a megtorpanás.

Nevelőtestületünk meg tudott tervezni, életben tudott tartani néhány olyan sajátos vonást, ami az általánosan szokásos iskolai életet megváltoztatja, hétköznapiságát feloldhatja. Ezek közé tartozik a könyv és a könyvtár célirányos eszközjellegű használata is.

Ezért volt szükség arra, hogy különböző munkaformák keretén belül (nevelési értekezlet, munkaközösségi ülés, egyéb belső továbbképzés) feldolgozzuk azokat az alapvető módszertani kérdéseket, amelyek feltétlenül szükségesek voltak a kérdés elmélyültebb tanulmányozásához. Fontosnak tartottuk, hogy felmérőlap segítségével visszajelzést kapjunk munkánkról. A felmérőlap természetesen nem adhat mégcsak megközelítően sem teljes képet a *tanulók könyvhasználati ismereteiről*, de mégis egyfajta eredménymérés. A múlt tanév végén két 8. osztályt, 55 tanulót kérdeztünk meg.

KÖNYV- ÉS KÖNYVTÁRHASZNÁLATI FELMÉRÉS

8. osztály

1. Hol, milyen könyvekben keresel rá magyarázatot?

- „Szorul a kapca”
- tuberkulózis
- megsértődik
- politikai sztrájk
- Hevesi Sándor
- „Madarat tolláról, embert ...”

2. Egészsítsd ki!

..... felhasználásával körülírd, magyarázzák, értelmezik egy-egy szó jelentését!

3. A fenti kézikönyvben sok *jelet* találsz. Mit jelentenek?

- | jelek | magyarázatuk |
|------------|--------------|
| — gör-lat. | |
| — vö. | |
| — fn. | |
| — ill. | |

4. Húzd alá azokat a tantárgyakat, amelyekhez a legtöbb *előkészítő könyvtárhasználati* feladatot kaptál!

- | | |
|-------|--------|
| magy. | tech. |
| ének | orosz |
| tört. | földr. |
| rajz | kémia |
| of. | biol. |
| mat. | fizika |

5. 3 db könyv van a padodon. Sorold be az ETO főosztályba!

- Cím:
- Cím:
- Cím:

6. Csoportosítsd az alábbi műveket!

mesekönyv, a technika vívmányai, művészettörténet, versgyűjtemény, történelmi regény, játékleírás, ifjúsági regény, sportról szóló könyvek...

ismeretterjesztő

szépirodalmi

7. Szedd *betűrendbe* (számozással) az alábbi írókat!

- | | |
|-------------------|-------------------|
| — Molnár Ferenc | — Arkagyij Gajdar |
| — Mándy Iván | — Móricz Zsigmond |
| — Mikszáth Kálmán | — Móra Ferenc |
| — Karl, May | |

8. Készíts gondolatban *katalóguscédulát!* Keresd ki a padon lévő egyik könyvből az alábbi *adatcsoportokat, adatelemeket!*

- szakjelzet
- a szerző (közreműködők adatai)
- a cím adatai
- a kiadás adatai
- a terjesztés adatai

9. Húzd ki azokat a kifejezéseket, amelyek nem a *könyv részeit* nevezik meg!

verzó, tematika, fülszöveg, sporttár, enciklopédia, kötéstábla, címloldal, könyvesbolt, állományegység, tartalomjegyzék, névmutató, katalógus, betűrend, gerinc, hálózat

10. A Kincskereső melyik *rovatába* sorolod az alábbi műveket?

- Így élt Csokonai:
- Bálint: Vidám arcot kérek!
- Ünnepi Könyvhét 1987

11. Ide legkedvesebb könyved *szakszerű* ismertetése kerül.

Fejtsd ki *önálló véleményedet!*

Ilyen *kiselőadást* gyakran készítettél!

TAPASZTALATOK, KÖVETKEZTETÉSEK

(a felmérőlap feladatainak sorrendjében)

- 1. f. A gyerekek leggyakrabban A magyar nyelv értelmező szótárához nyúlnak. Többen a felsorolt fogalmakat csak ott kívánták megkeresni. Jól ismerik és használják a kislexikont, az Ifjúsági kislexikont, a Magyar életrajzi lexikont, a Ki kicsodát. Ritkábban veszik kézbe: Új magyar lexikont és az Idegen szavak szótárát. A tapasztalatok arra ösztönöznek bennünket, hogy a kézikönyvek számát tovább kell emelnünk, a gyakorlást minden tantárgyban szinte mindennaposá kell tennünk.
- 2. f. A tanulók körülbelül értették, mire kérdeztünk, de a megközelítően pontos megfogalmazást nem tudta mindenki leírni. Többen a lexikonfogalommal intézték el a válaszadást, pedig 5. osztályban megtanulhatták a pontos fogalmi megjelölést.
- 3. f. Igen jól sikerültek a válaszok. Ezt a könyvtári gyakorló foglalkozásokon már a 3—4. osztályosok között is tapasztaltam.
- 4. f. Ez volt az egyetlen feladat, melynek leírt eredménye és a tantestület gyakorlati tapasztalata nem egyezett meg. A gyerekek véleménye szerint kevesebb könyvhasználati feladatot kapnak, mint amit mi tapasztalunk. Az természetes, hogy a magyar és történelem tantárgy sajátosságai és helyi lehetőségei egy széles körű könyvhasználatot eredményeznek, de mivel a folyóirathasználatot szinte számításon kívül hagyták, így az osztályfőnöki órák szinte „könyv nélkül” maradtak. A nevelő személyisége nagyon meghatározó, ezért került a készségtantárgyak közül első helyre a rajz. Érdekes az orosz is (0%), pedig határozottan állíthatom, hogy szótárak, folyóiratok, lepoirellők nélkül nincs iskolánkban oroszóra, csak ezt a gyerekek nem tartják plusz könyvhasználati feladatnak. A legnagyobb gondot a természettudo-

mányos tantárgyaknál éreztük. A következő tanévet e tantárgycsoport könyvhasználati követelményeinek és lehetőségeinek újraértelmezésével fogjuk kezdeni.

- 5. f. Ez volt az a feladat, amelyik jól tükrözte hiányosságainkat. Az egyébként igen színvonalasan és lelkiismeretesen dolgozó magyartanár véleménye szerint az ETO-val nemigen foglalkoztak. Erre a következő évtől jobban oda kell figyelnünk. Az így élt és a Képes történelem sorozat besorolása elfogadhatóan, a Nefelejcs és a Világ és az ember c. köteteké kevésbé sikerült.
- 6. f. A csoportosításban a történelmi regény került leggyakrabban az ismeretterjesztő fogalom oszlopába. Okát az egyéni beszélgetések során sem tudtuk érdemlegesen tisztázni, sajnos, így rögződött.
- 7. f. A szaktanár véleménye szerint ez a feladat a vártnál gyengébben sikerült, pedig a betűrendet sokat gyakorolták. A problematikus csomópont természetesen ez a sorrendcsere: A. Gajdar, Mándy I., K. May. Feltett szándékunk, hogy az ABC-t a könyvtárban és valamennyi tanteremben ki fogjuk függeszteni.
- 8. f. Ez a feladat, a már előzőkben ismertetett okok miatt, szintén gyengén sikerült. A szerző, a cím és a kiadás adatait mindenki tudta, a másik két adatcsoportra nem is igen válaszoltak.
- 9. f. Eredményesen dolgoztak a gyerekek. Ezt elősegítette az a tény is, hogy a sok módszertani szemléltetőanyag között, amit könyvtárunkban készítettünk, talán a legügyesebb a könyv részeit bemutató naptárszerűen forgatható segédeszköz. Ez sokat volt kézben.
- 10. f. A Kincskeresőt gyakran lapozzák, olvassák a gyerekek. Ez eredményezte aztán, hogy szinte 100%-os lett az eredmény.
- 11. f. Mit olvas a mai gyerek? Hát nem mindig azt, amit mi szeretnénk, de még csak azt sem, amire útmutatást, ösztönzést kap, amire lehetősége van. Az egyéni és kiscsoportos beszélgetések azt bizonyították, hogy nem mindenkinek van legkedvesebb könyve, vagy az olyan, hogy nem merték megnevezni. Gond van a szakszerű ismertetéssel is. Összehasonlítottam a 8. a osztály felmérését az egy évvel ezelőtt írt iskolai dolgozatok eredményével (3. dolgozat könyvismertetés). Természetesen a 7. osztályos jobb lett, már csak azért is, mert akkor minden gyerek dolgozott, most 7 könnyelműen erre a feladatra nem válaszolt, s 11-en igen jól, szakszerűen mutatták be a választott könyvet. Számomra az is meglepetés volt, hogy az önálló véleményt mennyire elnagyolták a gyerekek, holott iskolánkban a nevelőoktató munka során erre nagy gondot fordítunk.

A bemutatott könyvek megoszlása műfaj szerint:

nem írt:	8
kötelező o.:	6
ajánlott o.:	5
olvasókönyvek, kézikönyvek:	4
ifjúsági r.:	11
sci-fi:	9
ismeretterjesztő:	4
klasszikus szépirodalom:	3
egyéb:	3

53

Rákérdeztem (szóban!) az otthoni könyvállomány mennyiségére is. Minden családnak van házi könyvtára, s az utóbbi évek ösztönzése nyomán ez igencsak kibővült kézikönyvekkel is.

<i>Ezek megoszlása:</i>	Értelmező:	20 család
	Idegen szótár:	26 család
	Új m. lexikon:	26 család
	Kislexikon:	15 család
	Ifjúsági kislexikon:	12 család
	Egyéb lexikon:	28 család

Szívesen fogadnám, ha az ország bármelyik részéből írásomra reagálnának a kollégák. Örölnénk, ha a Módszertani Közlemények Szerkesztősége vitát nyitna erről a felmérésről, amely témáját illetően ma még nem szokásos, nem gyakorlat.

BEREZNAI GYULA
Nyíregyháza

A nyitott mondatok és szerepük az általános iskolai matematika tanításában

Ezen dolgozat megírásának kettős indíttatása van. Egyrészt az a tapasztalat, hogy a nyitott mondatok szerepével, hasznosságával, alkalmazhatóságával és egyéb tanításbeli előnyeivel nevelőink mindinkább tisztában lesznek, szívesen nyúlnak hozzá, a tanulók pedig hamar megbarátkoznak vele. Minden különösebb magyarázat nélkül megértik, egyáltalán nem érzik idegennek vagy megterhelőnek, ugyanakkor hatásos segédeszköznek bizonyul a logika elemeinek, az egyenletek stb. tanításának előkészítésében. Másrészt azonban megfigyelések és tapasztalatok (Imrecze Zoltánné: Matematikaórán láttuk; A Tanító, 1986. szept.) szerint a nevelők egy része nem eléggé felkészülten alkalmazza a nyitott mondatokat a tanítási órákon, sőt igen sok esetben a tanulók hibás megállapításait helyesekként fogadják el. Mindezek az érvek indokolják a nyitott mondatokkal való részletesebb foglalkozást.

*

Beszédünk, írásunk, gondolkodásunk legkisebb önálló értelmes részegysége a mondat, amely mindig valamilyen gondolatot, szándékot fejez ki. Ha a mondat csak egyetlen gondolatot tartalmaz, egyszerű, egyébként összetett mondat a neve. A beszélő szándéka szerint pedig kijelentő, felkiáltó, kérdő, óhajtó és felszólító mondatokat különböztetünk meg. Ezek közül minket most csak a kijelentő mondatok fognak érdekelni. Nem véletlenül: a köznap életben és az egyes szaktudományok nyelvében előforduló kijelentő mondatok mindegyike valamilyen állítást fejez ki, s ezek között vannak olyanok, amelyekre elvileg érvényes az, hogy egyértelműen eldönthetően vagy igaz vagy nem igaz (elfogadott szóhasználat: hamis) állítást tartalmaznak. Az ilyen kijelentő mondatokat *kijelentéseknek* (ítéleteknek) nevezzük.

Az ítéletek a matematikai logika vizsgálati tárgyát képezik, s míg a nyelvtan azzal foglalkozik, hogy mik a mondat részei, a szavak sorrendje stb., s ezekről függően hogyan módosul a mondat jelentése, addig a matematikát csak az érdekli, hogy egy bizonyos kijelentés igazságértéke micsoda. Az a tény, hogy ily módon elvonatkoztatunk a kijelentés tartalmától, lehetővé tesz egy újfajta absztrahálást, azt nevezetesen, hogy a kijelentésekkel kapcsolatosan teljesen általános megállapításokat tegyünk, s a továbbiakban azon megállapítások egymás közötti kapcsolatait tanulmányozzuk. Ez képezi a matematikai logika tárgyának elemeit. Formailag ugyanis minden kijelentő mondat

állít valamit, de mi csak azzal törődünk, hogy ez az állítás igaz-e (I), vagy hamis (H), ha egyáltalán értelmes ez az állítás, és logikai értéke egyértelműen megállapítható.

Így tehát nem ítéletek az alábbi mondatok:

a) Elkészültél már?

b) Talpra magyar!

c) *Hej*, ha én is, én is köztetek lehetnék!

d) $x < 18$;

e) \square angol magasugró;

f) Ingrid szép;

g) Esik az eső.

a), b) és c) ugyanis nem kijelentő mondat, d) és e) esetében pedig a kijelentés igazságértéke attól függ, hogy mit írunk x és a „helytartó” \square helyére, f)-nél az igazságérték a probléma, erősen szubjektív volta miatt mindig vitatható, g) esetében az állítás igazságértéke függ az időponttól és a helytől (ez az ún. kontingens ítélet).

Emlékeztetünk arra, hogy a kijelentő mondat ítéletvoltának az a feltétele, hogy elvileg egyértelműen eldönthető legyen, hogy a mondat vagy igaz, vagy hamis állítást tartalmaz. Nem fontos tehát, hogy pillananyilag tudjuk mondani, hogy igazságértéke I vagy H, elég, ha biztos az, hogy e kettő közül pontosan az egyik lehetséges. Ezért például: „A π tizededik tizedes jegye páros szám”, vagy „A nagy Format-sejtés helyes” ítéletek, mert nyilvánvalóan igaz vagy hamis állítást tartalmaznak, ha pillanatszerűen nem tudjuk is eldönteni, hogy ezek közül melyik. Mivel minden értelmes ítélethez vagy az igaz, vagy a hamis logikai érték rendelhető hozzá, itt olyan kétértékű függvényről van szó, amelynek értelmezési tartománya a kijelentések (ítéletek) halmaza, értékkészlete pedig az $\{I; H\}$ halmaz.

Gyakran tapasztalhatjuk, hogy nevelők és tanulók csak azokat az állításokat tekintik ítéleteknek, amelyek ismereteik szerint igazak. Sok esetben fogalmazunk így: „Legyzen az ABC háromszög derékszögű.” Ez esetben ezt az ABC háromszöget derékszögűnek kell tekintenünk a vele való egész foglalkozás folyamán.

Tehát egy kijelentés feltételezésünk szerint igaz mindaddig, míg logikailag az ellenkezőjéről nem győződünk meg. Ha viszont ez bekövetkezik, akkor feltételezésünk volt hamis, mert igaz ítéletből csak igaz, hamisból viszont bármi következik. Ez az alapja az indirekt bizonyításnak.

Azt a tévhitet, hogy egy kijelentés csak igaz lehet, ilyen és hasonló élmények emlékei mellett nagymértékben táplálja az a gyakorlat is, hogy matematikai tételeket általában igaz állítások formájában fogalmazunk meg.

Példáink közül a d) és e)-vel jelzettek nem kijelentések, hanem úgynevezett *kijelentésformák* (predikátumok), vagy az oktatásban közismertebb nevükön *nyitott mondatok*, mert változókat (x és \square) tartalmaznak, amelyeket megengedett módon tárgyalnak, emberek, fogalmak nevével, illetve számokkal helyettesítve kijelentések jönnek létre. A változók tehát olyan jelek, szimbólumok, amelyek helyére konkrét neveket helyettesíthetünk. Természetesen minden esetben csak olyan nevek helyettesítéséről lehet szó, amelyekkel a behelyettesítéssel nyert mondat értelmes állítássá lesz, vagy amelyeknek a változó helyére való beírása megengedett. Hogy ezek a lehetőségek fennállnak-e, az rendszerint a mindenkori összefüggésekből derül ki, vagy explicite meg van adva. Így például az e) alatti állításban csak személynevek jöhetnek számításba d)-nél pedig csak valós számok kerülhetnek az x jel helyére. A behelyettesítésnél tudnunk kell, hogy egy feladaton belül azonos változó csak azonos elemekkel helyettesíthető, különböző változók azonban helyettesíthetők mind azonos, mind különböző elemekkel.

Azoknak az elemeknek a halmazát, amelyek egy adott nyitott mondatba behelyet-

tesíthetők, az illető nyitott mondat *alaphalmazának* nevezzük. Az alaphalmaz azon részhalmazát, amelynek elemei a nyitott mondatot igaz állítássá teszik, a nyitott mondat azon halmazon vett *megoldáshalmazának* (*igazsághalmazának*) nevezzük.

A nyitott mondat megoldáshalmaza (igazsághalmaza) természetesen lehet egy-, két- vagy több-, esetleg végtelen sok elemű, de akár üres halmaz is. A megoldáshalmaz mindig függ az alaphalmaztól, tehát mindig meg kell mondanunk, hogy mely halmazon keressük a megoldást.

Tudnunk kell, hogy ugyanazon az alaphalmazon egyszerre több nyitott mondat is értelmezhető. A nyitott mondat fogalma nem tévesztendő össze a hiányos mondatéval. Ez utóbbi tisztán grammatikai.

Az ugyanazon halmazon értelmezett nyitott mondatok együttese nyitott mondatrendszer alkot. Egy nyitott mondatrendszer megoldáshalmaza a rendszert alkotó egyes nyitott mondatok igazsághalmazainak közös része.

Most már lehetőség nyílik az egyenlet fogalmának ezen az úton történő értelmezésére is: Az olyan nyitott mondatot, amely két algebrai kifejezésről azt állítja, hogy egyenlő valamely halmazon, amelyen értelmezve van, ezen a halmazon értelmezett *egyenletnek* nevezzük. Megoldásai alkotják a nyitott mondat igazsághalmazát.

Hasonlóképpen értelmezzük az egyenletrendszert s annak megoldását is.

Ezt a definíciót az általános iskola 5. osztályos tankönyve a 144. oldalon így fogalmazza meg: „Egyenletnek az olyan nyitott mondatot nevezzük, amelynek az az állítmánya, hogy „egyenlő” (vagyis $=$).”

Az egyenletnek ilyen definíciója általános, hiszen átvihető minden olyan halmazra, amelynek elemeire értelmezhető a kifejezés fogalma és az egyenlőségi reláció.

Végül ejtsünk szót valamely számhalmazon értelmezett egyenlőtlenségekről, egyenlőtlenségrendszerekről is.

Az olyan nyitott mondatot, amely azt állítja, hogy értelmezési tartományán egy algebrai kifejezés nagyobb (kisebb) vagy esetleg egyenlő számértékkel bír, mint egy másik algebrai kifejezés, ezen a halmazon értelmezett *egyenlőtlenségnek* nevezzük. Ebben az esetben is beszélhetünk a megoldáshalmazról (igazsághalmazról).

Befejezésül még néhány megállapítással zárjuk eszmefuttatásunkat:

1. Semmi sem indokolja, hogy a kijelentés vagy nyitott mondat fogalmát az általános iskola első két osztályában bármiféle magyarázatnak vessük alá. Az olyan megállapításokat, hogy: ez a kijelentés igaz vagy hamis, a tanulók intuitíve is helyesen ragadják meg, anélkül, hogy a logikai vagy igazságérték fogalmát egyáltalán diszkutálnák. A kijelentés szó tehát minden további nélkül bevezethető a tanításba.

Némileg másként áll a helyzet a felsőbb osztályokban, és különösen a nyitott mondatok vonatkozásában. A nyitott mondatokat felhasználjuk ugyanis az egyenletek, egyenlőtlenségek későbbi tanításának előkészítésére is, s így nagy szerepet játszik az a tény, hogy a változó (ismeretlen) fogalmát is elő kell készíteni. A nevelő ha tudatosan akar eljárni, az életkori sajátosságok fetisizálása nélkül, de azt nem is zárójelbe téve, sokkal inkább a gyerekek előismereteire támaszkodva, belátása szerinti időkben, módokon és adagokban teszi mind tudatosabbá, és gyarapítja tanítványai ez irányú ismereteit is. Ez a folyamat már a harmadik osztályban kezdetét veheti, hiszen itt a tanulók már megismerkednek a mondatfajtákkal, s rendelkeznek némi intuitív logikai ismeretekkel is. A változó szerepét — anélkül, hogy azt túlmagyaráznók — a tanulóknak tanulmányaik előrehaladtával mind tudatosabbá és elmélyültebbé lehet s kell is tenni, a kezdeti „helyfoglaló” elnevezéstől kezdve a későbbi „változó”-ig, hangsúlyozva, hogy olyan jelről van itt szó, amely fenntartja a helyet bizonyos megengedett (legtöbbször előre megadott) halmazelemek behelyettesítése számára, ami által a nyitott mondat igaz vagy hamis logikai értékű kijelentéssé alakul.

2. A nyitott mondatok minél jobb ismerete elősegíti más fogalmak teljesebb megértését, s így segítségére lehet a matematika egyéb fejezetei tanulmányozásának is.

Ajánlások a mindennapos testnevelés foglalkozásainak összeállításához

Az 1987/88. tanévben Nógrád 40 oktatási intézménye kapcsolódott be a mindennapos testedzés programjába. A Nógrád Megyei Tanács Végrehajtó Bizottságának határozata értelmében 1990-ig minden általános iskola alsó tagozatában sor kerül a mindennapi testedzés komplex programjának megvalósítására.

Megyéinkben számos új kezdeményezés történt e rendszer bevezetésére. Például a tornatermek hét végi nyitva tartása, a nyitott-tornaterem-akció, jól beépül a mindennapi testedzés napi gyakorlatába.

Az előrelépéshez további rendszeres, elhivatott munkára van szükség, melynek része a minőségi munka, a tárgyi és személyi feltételek javítása.

Sajnos, van még sok olyan intézményünk, ahol nincs tornaterem, sem tornaszoba.

Azoknak a nevelőknek szeretnénk segítséget nyújtani, akik csak tanteremben és folyosón tudnak rövid foglalkozásokat tartani.

Az alább olvasható gyakorlatsor biztosan segítséget nyújtana munkájukhoz, mind a délelőtti, mind a délutáni foglalkozások során.

Ha naponta csak 4-5 gyakorlatot végeztetnek a gyermekekkel, azzal is hozzájárulnak az egészségesebb napirend kialakításához, a gyermekek egészségének megőrzéséhez, a betegségek megelőzéséhez.

A mellékelt gyakorlati módokat napközis csoportvezetőknek is ajánlom, szabadidő-foglalkozások keretében sikeresen végezhetik.

1. Labdás ügyességfejlesztő óra

a) Labdaadogató: 3 csoportban

- fej fölött (oda-vissza)
- baloldalt oda — jobboldalt vissza
- jobb oldalon oda — bal oldalon vissza
- terpeszállás, labdaadogatás a lábak között hátra, fej fölött vissza

A feladat végezhető: 1,5—2 kg-os medicin-, gumilabdával, illetve maroklabdával.

b) Sorversenyek labdával:

- labdával a kézben futás oda-vissza
- labda gurítása egy kézzel oda, vissza sima futás
- labda gurítása két kézzel oda, vissza sima futás
- labda gurítása tetszőleges lábbal oda, vissza futás
- labda gurítása fejjel oda, vissza futás
- labda gurítása tárgyak kerülésével (pl. kirakott számoly, medicin stb.)
- labda gurítása padon oda, vissza futás
- haladás négykézláb a padon, mellette labdagurítás, vissza sima futás
- futás a padon, a labda magastartásban, vissza sima futás
- a labda gurítása háttal a menetiránynak jobb kézzel
- a labda gurítása háttal a menetiránynak bal kézzel
- labda a kézben, futás háttal a menetiránynak, majd szemben vissza

c) Célba dobó versenyek labdával:

(lehetőleg minél többféle labdával)

- dobások lefektetett karikába 2 m távolságból, kétkezes alsóval (1,5 kg medicin)

- dobások felfordított számolyba maroklabdával és gumilabdával
- dobások falhoz támasztott karikába maroklabdával
- oldalt fektetett számolyba kislabda gurítása jobb, illetve páros kézzel
- kislabda gurítása bal, majd jobb lábbal oldalt fektetett számolyba

d) Adogató játékok körben vagy párokban:

- kétkezes felsővel
- kétkezes alsóval
- kétkezes mellsővel (aki leejti, csinál két guggolást)
- adogatás guggolásban
- adogatás térdelésben

e) Folyosói játékok labdával:

1. *Labdahajszó körben két labdával* (ha az egyik labda utoléri a másikat, akkor van vége a játéknak).

2. *Vigyázz a labdára*

A tanulók körben helyezkednek el terpeszállásban, a lábuk összeér. A labdát tetszőlegesen guríthatják a körön belül úgy, hogy a lábuk között ne hogy kimenjen.

Akinek a lába között kiment, az hibapontot kap.

3. *Labdacica gurítással*

Egy körben állnak, a körben egy cica. Bárhová guríthatják a labdát, ha a cica hozzáér, azzal cserél, aki utoljára ért hozzá.

A labdavezetést szándékosan hagytam ki a folyosói csend megőrzése érdekében.

Tavasszal kint pótolandó.

2. Ugróerőt növelő feladatok, lábizom-erősítés:

a) Futások (5-6 perc)

- lehetőleg lábujjon
- magas térdemeléssel
- sarokemeléssel
- futás feladatokkal, megadott jelre
 - pl. guggolás
 - mellső fekvőtámasz
 - törökülés
 - hajlított állás
 - terpeszállás
 - talajérintés bal kézzel vagy jobb kézzel
 - futás tovább háttal
 - futás különböző kartartásokkal (csípőre, vállra, tarkóra, fejre tartással)

b) Szökdelések: (lehetőleg váltó-, illetve sorverseny formájában, mert az segíti a nagyobb terhelés elviselését, játékos formában szívesen végzik)

- páros lábon
- bal lábon
- jobb lábon
- 4 bal, 4 jobb, 4 páros
- 4 szökdelés előre, egy hátra
- szökdelés oldalirányban
- szökdelés a menetiránynak háttal
- szökdelés guggolásban
- 4 szökdelés állásban, 4 guggolásban
- indiánszökdelés

c) Szökdelések szereken, szerek fölött:

- zsámolyról zsámolyra egy lábon
- zsámolyról zsámolyra páros lábon
- zsámolyok között páros lábon
- medicinlabdák fölött páros lábon
- padra föl, padról le páros lábon

(Előkészítés a távol- és magasugráshoz. Lényeges, hogy bokából jól rugaszkodjanak el.)

d) Szökdelő játékok:

- helyből távolugró versenyek
- szökdelő fogó

3. Egyensúlyérzéklet fejlesztő gyakorlatok:

a) Futások különböző kartartásokkal (vonalon)

- futás, karok magastartásban
- futás, karok oldalsó középtartásban
- futás, karok mellső középtartásban
- futás fülfogással
- futás csípőretartással
- futás kézkulcsolással a test mögött

b) Járások:

- vonalon lábujjon
- vonalon sarkon
- vonalon oldalt haladással
- vonalon haladás a ménetiránynak háttal
- járás közben 360°-os fordulat
- járás lábemeléssel előre

c) Állásban:

- négy ütemen keresztül lábemeléssel előre (bal, majd jobb)
- négy ütemen keresztül lábemelés hátra
- lábemelések oldalra
- mellső mérlegállás-kísérletek

d) Guggolásban:

- lábnyújtások előre, hátra, oldalt

e) Járások padon:

- különböző kartartásokkal
- lábujjon
- sarkon
- haladás oldalt
- haladás lábemeléssel előre
- fordulatok a padon, majd tovahaladás
- haladás háttal
- két lépés állásban, kettő guggolásban
- járás közben különböző karmozgások végzése
- lassú futás lábujjon

f) Játék:

1. Kakasviadal

Egyik lábukat fogják, közben a vállukkal lökdösik társukat úgy, hogy mindkét láb letételére kényszerítsék.

Ekkor szerez egy pontot.

2. *Piros pacs*

Mellső fekvőtámaszban a társ kezére kell csapni, ha eltalálja, egy pontot kap.

3. *Húzd át a párod!*

Kéz- vagy csuklófogással a kijelölt vonalon túlra kell húzni a társat.

Ekkor kap egy pontot.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

[1] *Detre Pál*—dr. *Szigeti Lajos*: Játék I. Tanárképző főiskolai tankönyv.

[2] *Baracs Ferencné*: Atlétika.

[3] *Farkas György*: Torna I. Gimnasztika.

OLAJOS ISTVÁNNÉ—DÁVIDNÉ SZABÓ ÉVA
Debrecen

A differenciált beiskolázás problémái

Az elmúlt években iskolánkban elszomorító tendenciát fedeztünk fel az első osztályos gyermekek felkészültségét, iskolaérettségét vizsgálva. Egyre növekszik azoknak a tanulóknak az aránya, akik az iskolaérettség pedagógiai-pszichológiai kritériumainak részben vagy egészében nem felelnek meg.

Az új oktatási törvény egyik célja az volt, hogy a beiskolázási korhatár szélesítésével lehetőséget adjon a nyári születésű, éretlen gyermekek felmentésére. Másrészt a törvény célja megteremteni a differenciált beiskolázás feltételeit, pl. azzal, hogy a szülő kezébe helyezte a szabad iskolaválasztás jogát.

A múlt év novemberében tájékozódó jellegű vizsgálatot végeztünk annak felmérésére, hogy milyen hatást gyakorolt intézményünkre ez a központi intézkedés.

Iskolánk, a debreceni Fazekas Mihály Általános Iskola belvárosi felvevő körzettel rendelkezik. 550 fős tanulógardájával és 40 fős testületével nem tartozik a mamutiskolák közé. A körzeti sajátosságaiból adódóan tanítványaink nagy része többgyermekes családból származik. Az elmúlt évi nyilvántartás szerint tanulóink negyede veszélyeztetett körülmények között él, s több mint harminc százalék a cigány tanulók aránya is. Ezek a tények alapvetően befolyásolják a nevelő-oktató munkát, rendkívüli erőfeszítéseket igényel a gyermekeket érő környezeti ártalmak enyhítése, szociális hátrányaik ledolgozása. Az utóbbi években a tanulók tanulmányi eredményei és a továbbtanulási arány jelentős mértékben javult. Ennek az eredménynek a tartása és további javítása érdekében tartjuk fontosnak azokat az információkat, melyeknek vizsgálatunk során jutottunk a birtokába.

A kijelölt beiratkozási napokon 59 tanulót írtunk be, további 12 gyermeket augusztus végén, szeptember elején. A szülők számára lehetővé tett szabad iskolaválasztás a szokásosnál magasabb fluktuációt eredményezett az első évfolyamon. Több iskola bizonytalan volt abban, hogy a más körzethől érkező gyermekeket fogadhatja-e, így a szülőket arra kérték, hogy írássák be az „anyaiskolába” is. Ez az adminisztráció nagymértékű növekedése mellett azt is eredményezte, hogy még szeptember elsején sem rendelkezünk pontos információval az első évfolyam létszámáról és összetételéről. Az új oktatási törvény felerősítette azt a kontraszelektációs folyamatot, amely korábban is sújtotta iskolánkat. A körzetünkbe tartozó magasabb iskolai végzettségű szülők más iskolába írátták be gyermekeiket, s ez a vártnál is kedvezőtlenebb arányt eredményezett tanulócsoporthaink összetételében. Ezt az 1. sz. táblázat mutatja. Ez a magatartás annál is sérelmesebb iskolánk számára, mert a döntést a szülők nem a tényleges szak-

mai-pedagógiai munkánk ismerete alapján hozták. A korábbi tapasztalatainkból okulva ebben a tanévben egyetlen gyermeket sem írtunk be az óvoda vagy Nevelési Tanácsadó szakvéleménye nélkül. Ily módon igyekeztünk biztosítani mindegyikük számára, hogy a képességeiknek megfelelő képzési formában részesüljenek.

Az első évfolyamon szeptember 1-jén 67 tanuló kezdte meg, ill. folytatta tanulmányait. Körükben november hónapban vizsgálatot végeztünk, arra a kérdésre keresve a választ, hogy közülük hányan felélnek meg az iskolaérettség pedagógiai-pszichológiai kritériumainak. Ennek megállapításához a Budapest Fővárosi Tanács V. B. Oktatási Főosztály Szakfelügyeleti és Tobábbképzési Intézet által 1972-ben kiadott útmutatót használtuk fel. Vizsgálatainkat a következő szempontok figyelembevételével végeztük.

1. Testi fejlettség megfelelő szintje.
2. Akaratlagos figyelemre való képesség és megfigyelőkészség.
3. Megbízható emlékezet.
4. A gondolkodás életkornak megfelelő fejlettsége.
5. Általános ismeretek és tapasztalatok.
6. Munkára érettség.
7. A beszéd jellemzői alaki és tartalmi szempontból.
8. Az idegrendszer terhelhetősége.

Az érettség, ill. éretlenség hátterében álló tényezők teljesebb felderítése érdekében megfigyeléseinket kiterjesztettük a következő adatokra:

1. Óvodai nevelésben részesült-e a gyermek?
2. Cigány családból származik-e?
3. Évismétlő-e?
4. Veszélyeztetett körülmények között él-e?

Vizsgálati módszerként a pedagógus, iskolapszichológus, gyógypedagógus által végzett folyamatos megfigyelést választottuk, melynek eredményét 2 hónap elteltével egyeztetjük, s közösen döntöttünk arról, hogy a gyermek az adott területen az érettség követelményeinek eleget tesz-e. A 67 tanulóból minden kritériumnak megfelelt 16 (24%), 8 olyan tanulót (12%) találtunk, aki a testi fejlettséget leszámítva egyetlen pedagógiai-pszichológiai szempontnak sem felelt meg. A fennmaradó 43 főből 18 még a követelmények felének sem tudott eleget tenni (42%).

Az iskolai munka szempontjából kiemelt jelentőségű a szociális érettség-éretlenség kérdése. Ezért ezt a területet 3 összetevőre bontva elemeztük. 1. A felnőtt irányításának elfogadása. 2. A közösségbe való beilleszkedés. 3. Érzelmi kiegyensúlyozottság.

A felnőtt irányításának elfogadására 19 gyermek (28%), a közösségbe való beilleszkedésre 23 gyermek (33%) képtelen. 36 gyermek (52%) érzelmileg nagyon kiegyensúlyozatlannak bizonyult.

Az első évfolyam tanulóinak mintegy 24%-a (16 fő) mindhárom szociális komponens tekintetében éretlennek minősült. Megpróbáltuk felderíteni e magatartási zavarok hátterében álló okokat. A rájuk vonatkozó adatokat a 2. sz. táblázat mutatja.

A táblázatból kiderül, hogy elsősorban a veszélyeztetett körülmények felelősek a kudarcokért, melyek egy kontraszelektációs folyamat elindítójává válnak. Tekintve, hogy ezek a gyerekek gyakran nem tudnak megfelelni a tantervi követelményeknek, évismétlőkké válnak (gyakran többször), túlkorosak a saját csoportjukban, ezáltal szociálisan peremhelyzetbe kerülnek, ez a helyzet növeli a bennük lévő feszültséget, és ez az állapot pedig fokozottan agresszív viselkedést indukál. Előfordul, hogy tanulmányaikat nem a normál általános iskolában fejezik be (dolgozók ált. isk.), hamar dolgozni kezdenek, ez azonban csak naponta 4-6 órájukat köti le, s a fennmaradó időben csavaroghatnak, bandákba keveredhetnek. Ez a folyamat megállíthatatlannak tűnik a jelen körülmények között. A nevelőintézmények nem biztos, hogy tudják ellen-

súlyozni a szülői ház negatív hatásait, ezt mutatja, hogy a szociálisan éretlen gyerekek közül tíz óvodába járt, ebből öt négy éven át.

Nem mondhatunk le ezeknek a gyerekeknek a neveléséről, egészséges felnőtté való formálásáról. Megoldásként az elmúlt évben a kiscsoportos fejlesztő foglalkozás szervezésével próbálkoztunk. Ebbe a munkába csak a legsúlyosabb problémával küzdő gyerekeket tudtuk bevonni, s az osztályból történő kiemelésük megnehezítette a kiscsoportban szerzett tapasztalataik átvitelét egyéb pedagógiai szituációkba. Ez nyilvánvalóan csökkentette a segítségnyújtás hatékonyságát.

A probléma megoldása érdekében új, komplexebb módszerek kidolgozására s a nevelőintézmények hatékonyabb együttműködésére lenne szükség. Ebben a tevékenységben jelentős szerepet kapna az óvodai prevenció, amelynek gerincét a képességek fejlesztése és a szocializációs zavarok korrekciójára irányuló törekvések képeznék. Annál is inkább, mert 27 gyermekünk (40%) úgy került iskolába, hogy sem óvodai nevelésben, sem iskolai előkészítésben nem részesült. Vagyis kötelezővé kellene tenni, hogy iskolába lépés előtt legalább egy évig óvodába járjon minden gyermek.

Az eddiginél is nagyobb gondot kellene fordítani a gyermekvédelmi munkára. A gyámhatósággal való szorosabb együttműködéssel és a gyermekvédelemmel kapcsolatos bürokrácia (adminisztráció, átfutási idő) csökkentésével törekedni kellene hatékonyabb és gyorsabb óvo-nevelő intézkedések foganatosítására. A jelen gyakorlat sajnos inkább afelé hajlik, hogy a papírhalmok között elveszni látszik a gyerek és a probléma. Ezen feltétlenül változtatni kellene.

A problémák felszámolásában legnagyobb szerepe a családnak lenne, de az ilyen irányú, iskolából induló ráhatás igen csekély eredményességgel kecsegtet. Mégis meg kellene kísérelni az iskola és a család között a jelenleg formális kapcsolat személyesebbé tételét, az együttműködés különböző formáinak kimunkálását és a már működő formák megújítását.

Az iskolán belül a pedagógiai munkában az egész osztályt átfogó személyiség- és képességlejlesztő eljárások alkalmazására lenne szükség. Ám e módszerek hatékonysága, működőképessége nagyban függ a pedagógusok szemléletétől, kooperációs készségétől. Első lépésben tehát ilyen irányú pozitív változást kellene létrehozni, ami jó táptalaja lehetne a későbbi együttműködésnek. Ehhez azonban nemcsak pszichológiai módszerekre, hanem hathatós társadalmi intézkedésekre is szükség van.

Lehetőségeinken belül törekszünk a feladat megoldására. Munkánk sikeressége azonban nem nélkülözheti azokat az információkat sem, amelyek arról szólnak, hogy más iskolák miként próbálnak megküzdeni a gondokkal, feltéve, hogy példánk nem egyedülálló, hanem súlyos társadalmi problémák lecsapódásának eredménye.

1. sz. táblázat

	A gondviselő nem dolgozik vagy alkalmi munkát vállal	Segédmunkás	Szakmunkás	Értelmiségi	Összesen
Iskolánkban maradt (új első osztályos)	3	16	18	4	41
Beiratkozott, de szeptember 1-jéig eltávozott	—	—	9	12 !	21

Megjegyzés: Minden családból a legmagasabb iskolázottsági szintet vettük figyelembe.

Nem cigány, nem veszélyeztetett	Cigány	Veszélyeztetett	Összesen
3	4	10	16

Óvodába járt 3-4 évig	Nem járt óvodába	Ismétlő	Összesen
10	5	1	16

Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola

A Módszertani Közlemények könyvtársorozatának 9. köteteként melegen ajánljuk az iskolák, a pedagógusok figyelmébe *Gácsér Józsefnek*, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszéke vezető tanárának *Demokratizmus és általános iskola* című, több szakaszban lebonyolított, széles körű vizsgálsorozaton alapuló munkáját.

Ez az elméletileg és módszertanilag sokoldalúan megalapozott vizsgálat nemcsak *megbízható, objektív képet ad a nevelőtestületi demokrácia helyzetéről, minőségéről*, hanem egy olyan új, a gyakorlatban is kipróbált komplex eljárást, mérőeszközt is bemutat a nevelőtestületi közösségek minőségének megállapítására, amely nélkülözhetetlen eszköze, segítője lehet a nevelőtestületi közösség tudatos szervezésének, az iskolai demokrácia továbbfejlesztésének, elmélyítésének.

Reméljük, hogy egyre több iskola igényli is ezt a felkínált lehetőséget, egyre szélesebb körben hasznosítják majd pedagógusközösségeink vezetői e komplex kutatás figyelmet érdemlő eredményeit.

A kötet ára 40,— Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon a Módszertani Közlemények Kiadóhivatalánál (6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.).

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA
Debrecen

Gönczy Pál

Pedagógiai irodalmunkban sok vita folyt Pestalozzi irányáról, s nem egészen hiába: akadtak Pestalozzinak új tanítványai, akik magukévá tették azt a gondolatát, hogy a kézi munka igen alkalmas tevékenység éppen a megismerés és akarás kiművelésére, az oktatásra és a jellemalakításra.

Ezek közé tartozott Gönczy Pál (1817—1892). Hajdúszoboszlói tisztviselő fia volt. Debrecenben végezte a bölcsészeti osztályokat. Tanítóskodott egy bihari faluban, majd birtokos családoknál házi nevelő volt. Nem átmenetileg, mint akkoriban oly sokan, hanem hivatásból választotta a pedagóguspályát. Közben tovább tanult Debrecenben — nemcsak filozófiát és pedagógiát, hanem művészetet, kertészetet, mezőgazdaságot is.

Jómódú birtokosemberek — akik olvastak a svájci „szegények iskolái”-ról, egy ilyen intézetnek megszervezésével akarták a fiatal nevelőt megbízni.

Gönczy vállalta az újszerű munkalehetőséget, s a kérdés tanulmányozása, tapasztalatok gyűjtése végett utazott 1844 nyarán Svájcba. Erről az útról szólnak a közölt naplójegyzetei.

Philipp Emanuel Fellenberg (1771—1844), akit Gönczy meglátogatott, akkor már évtizedek óta vezetett Hofwylben iskolákat, világmegváltó célkitűzésekkel — és a világhírt el is érve. Kezdetben Pestalozzi nyomán indult el pedagógiai tekintetben, gazdasági téren pedig Albrecht Daniel Thaernek, a tudományos mezőgazdaságtan egyik megalapítójának követője volt a hofwyli mintaszerű birtokon, amelyet a „szegények iskolája” tanulói műveltek meg. Az arisztokratikus beállítottságú Fellenberg a szegények iskolája mellett fenntartott „az anyagiakban bővelkedő osztályok” gyermekei számára egy „tudományos nevelőintézetet”, neohumanista szellemben vezetett gimnáziumot, a „középrendűek” részére pedig egy reáliskolát is.

Gönczy a szegények iskoláját látogatta meg. A fiatal és ismeretlen idegen személyes találkozása a házigazdával, a világhírű aggastyánnal szükségképpen csak udvariassági jellegű volt, s némi kölcsönös tájékoztatásra szorítkozott. De a fiatal magyar tanító éles szemű megfigyelőnek s amellet Pestalozzi jó tanítványának bizonyult: egészen az ő szellemében írja le kritikai észrevételeit „a gazda vagy uralkodó” egyoldalú céljaival vezetett intézmény súlyos pedagógiai torzulásairól: a munkára felügyelő segédtanítók a hazai „jobbágy után álló hajdúkra” emlékeztetik, s Fellenberg valóságos nevelési gyakorlata „nem látszik oly lélektaninak, mint értekezései”. Bírálja Gönczy azt a — nevelési hibából fakadó — önzést, individualizmust, a közösségi tudat hiányát is, amely a növendékek munkavégzése közben lepleződik le. A nevelestörténet azóta többszörösen kimutatta, hogy a hofwyli „Armenschule” pedagógiai

hanyaglása valóban összefügg Johann Jakob Wehrli (1790—1855) innen való távozásával. Wehrli, akit Gönczy fájdalmasan hiányol, 1810—1833-ig működött Hofwylben; nevéhez számos más „szegények gazdasági iskolája” (Wehrli-Schulen) elindítása is fűződik.

Svájci tanulmányútja után — 1845 tavaszán — valóban meg is alakult Gönczy tervezett intézete Zeleméren (Hajdúböszörmény mellett), 12 árva növendékkel. A gyermekek társadalmilag hasznos munkát végeztek: nyáron az „okszerü” mezőgazdaságban, kertészetben és selyemtenyészésben nyertek képzést, télen pedig műhelyben foglalatoskodtak a szabó, esztergályos, cipész, asztalos szakmával. Emellett folyt az elméleti oktatás is.

1848 viharában megszűnt az intézet. Gönczy egy ideig Bem seregében szolgált. 1850-től Pesten magániskolai tanár volt, majd maga alapított nevelőintézetet, mely a pesti reformátusok gimnáziumává alakult át. Ennek igazgatójaként érte meg Gönczy a kiegyezést.

Ekkor — Eötvös meghívta munkatársának minisztériumába. Öregedve is igen tevékeny, széles körű munkát végzett az 1868-as népoktatási törvény végrehajtása, az országos tanszerellátás, a tankönyvírás és kiadása terén.

Munkásságának legutóbbi ismertetője, Juhász Imre későbbi írásait is elemezve kiemeli: „Gönczy Pál álláspontja az, hogy a munkára neveléssel nemcsak a fizikai munka megismertetését és megszerettetését érhetjük el, hanem a szellemi érdeklődés felébresztését is. Ennek felkeltésében a szellemi munkában való további előrehaladás feltételét építhetjük ki. Nála tehát a fizikai és szellemi munka szerves egységet alkot az elemi nevelésben, és értékrendjében a kétféle munka egymás segítője.” Úgy látja továbbá Juhász, hogy a munkára nevelés eszméje érvényesül még Gönczynek a népoktatási intézményekhez írott utasításaiban és tantervi munkálataiban is.

Igaz, hogy Gönczy — akárcsak a reformkor egyes köznemes tervkészítői és cikkírói — a munkára nevelést főleg a „köznép”, a parasztok gyermekei számára szorgalmazta, s a társadalmi rend megváltoztatása nélkül várta a munkától a nép életének megjavítását. Tény az is, hogy éppen a kapitalizmus kibontakozása során nálunk is a „tanulóiskola” típusa vált általánossá — s az is csak dőcögve, lassan, hiányosan.

Gönczy fáradozásai mégis szívósan vittek tovább egyes, a reformkorban gyökeröző, értékes pestalozziánus tendenciákat, s így valamiképpen — ha nem is közvetlenül — történelmi elődeivé lettek a nálunk Nagy Lászlótól és munkatársaitól kiinduló újabb, cselekedtető pedagógiának.

Észrevételek Zsolnai József és Zsolnai László válaszára

Áttanulmányozva Zsolnai József és Zsolnai László válaszáat a könyvükről írt recenzióról, meg kell állapítanom, hogy a viszontválaszban nagyon könnyű dolgom van, mivel semmit sem cáfoltak meg. Egyetlen általam tett észrevételle nem hoztak fel olyan ellenérvet, amivel most ismét vitába lehetne szállni. Éltek viszont a vitatkozás olyan módszereivel, amikkel a tudományos vitatkozásban nem illik élni: félreértelmezés, szavak, mondatok kiragadása összefüggésükből, s amikre nincs válaszuk, azoknak meg sem említése. Recenzióm egyébként sem volt „éles hangú, elutasító”. Inkább vidám hangú, egy kicsit ironizáló, de nem utasítottam el, csupán elemeztem a könyvben talált megállapításokat. A választ olvasva úgy látszik, hogy a „vidám pedagógiát” hirdetőknak nincs érzékük a vidámságra. De ez is azt igazolja, hogy más a pedagógia elmélete és más annak alkalmazása. Erről írtam recenziómban, de erre a válaszdók nem reagáltak.

A válaszdók egyes eljárással a könyvükben található 55 tézisből kiemelnek 12-t. Persze ezekkel is lehet vitatkozni, de én a recenziómat nemcsak a könyvben található 55 tézisről írtam, hanem az egész könyvről, mivel a téziseken kívül még sok egyéb megállapítás is olvasható a szerzők könyvében. Ez megtévesztő az olyan olvasók számára, akik nem tudták megszerezni a könyvet.

Nézzük az alapvető vitás pontokat. A szerzők azt állítják, hogy a pedagógia nem tudomány. Ezt vontam többek között kétségbe. Minden tudománynak három ismérve van: 1. törvényeket tár fel, 2. tudományos fogalmai vannak, 3. olyan kutatási területen vizsgálódik, amelyen más tudományok nem kutatnak. A pedagógia mindhárom ismérvről rendelkezik, tehát tudomány. Recenziómban többek között azt kifogásoltam, hogy a szerzők úgy írnak, mintha vadónatűj észrevételekkel állapítanak meg a pedagógia problémáit, jöllehet fontos dokumentumok a szerzőknél sokkal alaposabb elemzéssel már régen feltárták ezeket. A szerzők ezekre nem hivatkoznak. Arra utaltam, hogy tudományos megállapítást csak úgy lehet és szabad tenni, ha teljesebb indukciót végzünk. A pedagógia tudományát filozófusok, pedagógiaelmélkedők teremtették meg a több évezredes pedagógiai tapasztalat alapján is. Úgy gondoltam, hogy jogos igény lenne, ha azt mondom, hogy a pedagógia nem tudomány, sorra veszem a korábbi évszázadok szerzőinek műveit is. A válaszdók félreérthetően ragadják ki azt a mondatot, hogy „ha valami nem tudomány, akkor nem is lehet vele baj”. Ezt kérdésként vetettem fel. Nézetem szerint úgy kellett volna a szerzőknek fogalmazni, hogy a pedagógia tudomány, de több elvi kérdése még kidolgozandó, továbbfejlesztendő. Ha azt mondom valamiről, hogy nincs, akkor mi lehet vele a probléma? Csak az, hogy nincs. De a szerzők nem állíthatják azt, hogy a pedagógia hosszú története során semmilyen elfogadható törvényt nem állapított meg eddig. A szerzők által idézett könyvek írói a jogról, orvostudományról, e tudományok problémáiról értekeznek, de ezzel nem tagadják e tudományok tudomány jellegét, s ez lényeges különbség. Azt hiszem, jogos volt a várakozás a szerzők könyvével kapcsolatban, hogy ha eddig nem teremtdött meg a pedagógia tudománya, akkor a szerzők létrehozzák. Sajnos, ez nem történt meg. Így csak kíváncsian várjuk azt az új pedagógiát, amelyet a szerzők alkotnak meg. Szándékosan nem érintettem az egyik szerző által végzett és irányított peda-

gógiai kísérletet. Erről nincs személyes tapasztalatom, amit nagyon sajnálok. Úgy gondolom azonban, hogy ebben a pedagógiai kísérletben is a pedagógia tudománya által kidolgozott törvények alkalmazása történik. Nyilvánvalóan kreatívan, amire viszont nem minden pedagógus alkalmas. A szerző iskolai kísérletéről szóló beszámolóiban — legalábbis a tömegkommunikációs híradásokban — én nem fedeztem fel egyetlen olyan új pedagógiatörvényt sem, amelyet a pedagógia tudománya eddig nem fogalmazott volna meg. Legfeljebb ezeket széleskörűen nem alkalmazták hazánk közoktatásügyében. Ezzel kapcsolatban még egy kérdést szeretnék feltenni: ha a pedagógia nem tudomány, akkor a szerzők által említett kísérleteket melyik tudomány törvényeire alapozzák?

A szerzők tudatosan félreértelmezik a pedagógia interdiszciplináris kapcsolatairól írottakat is. Józan ember nem vonhatja kétségbe a pedagógia és a többi tudomány kapcsolatát. Nem értem, miért ebbe az irányba mélyítették el a szerzők válaszukat. Magam részéről ez nem volt probléma. A szerzők által felsorolt sok könyvet még többel is ki lehetne egészíteni. Csak egyre hivatkoznék, amelyről szerencsém volt recenziót írni: Theodore W. Schultz: Beruházás az emberi tőkébe. (1983.) Azt hiszem, az terméketlen vita, hogy azt bizonyítsuk: ki olvas többet a hazai és külföldi szakirodalomból. Hadd személyeskedjem: ebben a tekintetben legalább úgy lépést tartok, mint a szerzők. Ez nem érdem számomra, mert ez a munkám. (Ők ketten vannak, nyilván többet is olvasnak.) Amit itt is kifogásoltam az az, hogy a szerzők a sok-sok elmélet, irányzat között nem említik meg a dialektikus és történelmi materializmust, amelyre pedig tudományos pedagógiánk épül. Szívesebben használnám például abban az összefüggésben, amelyben a szerzők az egyik külföldi műre hivatkoznak, a konzisztencia helyett a koegzisztencia elvét, mivel a dialektika szerint minden tudományban a régi tételek, törvények mellett élnek az újak is. Ez a fejlődés sajátossága.

Kioktatásban részesülők azért is, mert nem értem, hogy miért írnak a szerzők másról is, mint a pedagógiáról. Természetesen mindazok a kérdések, amelyekről ők szólnak, fontos problémái a nevelésnek és az oktatásnak. A szerzők azonban a pedagógia tudományának rendszerelméleti, filozófiai problémáit kívánják megoldani, a többi kérdés pedig a tudomány alkalmazási területeit érinti. Talán a könyvnek kellett volna más címet adni, ami utalt volna társadalmunk jelenlegi nevelési-oktatási problémáinak szélesebb körére, mint az a mondat, hogy „Mi a baj a pedagógiával?”.

Az egyes tézisek tartalmára nem térnék ki ismételtlen. Ezt a recenziómban már megtettem. A szerzők e megállapításokat nem cáfolták meg, csupán tömörebb formában megismétlik őket. Nem lenne tehát célszerű ezeket újra elemezni. A 27. tézist azonban (A nevelők „neveltsége”) nem lehet ismételtlen szó nélkül hagyni. Már csak azért sem, mert ezt a területet ismerem legjobban. A szerzőknek mind a három megállapítása nélkülözi mind az objektivitást, mind a teljes informáltságot. Ajánlanám a tanárképző főiskolák 1984-ben kiadott tantervének tanulmányozását. Annak pedagógiai, pszichológiai tantárgyi témakörei ugyanis egyértelműen győznék meg a szerzőket arról, hogy milyen elméleti és gyakorlati felkészítést kapnak a jövő pedagógusai, pontosabban az általános iskola tanárai. Az illetékes tanszékek oktatói előadják, tanítják a legmodernebb pedagógiai és pszichológiai tételeket, törvényeket, megállapításokat. Kötelező és ajánlott irodalomként kívánjuk meg e témájú könyvek ismeretét. Alighogy megjelenik egy új mű, már beiktatjuk az olvasandók sorába mind az előadásokon, mind a szemináriumokon. A szerzők nem ismerik a gyakorlati kiképzés többször is átdolgozott és átgondolt rendszerét. Mi sem vagyunk vele teljesen megelégedve, de a jelenlegi feltételek között ennyi lehetséges. Azt is tudjuk, hogyan kellene továbbfejleszteni. Minden hasznos észrevételt elfogadnak azonban e tanszékek oktatói. Azt mondani azonban, hogy valami nem jó, amit nem is ismerünk, de nem

mondani meg, hogyan kellene változtatni a helyzeten, az ismét nem tudományos magatartás. Nem szólva arról, hogy a pedagógusképző intézményekben vannak olyan tanárok, akik maguk is kísérleteznek, egy-egy tudományos területen kutatásokat végeznek, s publikálják is munkájuk eredményét. Semmilyen reformhullámból nem maradtak ki tehát ezek az intézmények, s az sem igaz, hogy az innovációkat nem támogatják. E megállapítás is teljesen etikátlan és tudománytalan.

A vidám pedagógiáról: sajnos, csak a szegedi általános iskolákról vannak látogatási tapasztalataim. Nagyon sok jó hangulatú órán vettem már részt. Gondolom, az ország többi általános iskolájában is ez a helyzet. Indukció nélkül sommásan ítélni: tudománytalan és sértő.

Nem értem a dantei idézetet a válasz végén. De: a stílus maga az ember.

DR. BERECSKI SÁNDOR

Köszönet a tanároknak, avagy megjegyzések egy „Kommentár”-hoz

Az elmúlt évtized kemény éveket hozott a magyar iskolákban lelkiismeretesen dolgozó tanárok számára. A tantervi reform érdekében önmagukat kellett átformálni szaktudás, tanítási és nevelési módszerek, de főként a gondolkodásmód szempontjából. Ezt a korszakos jelentőségű feladatot a pedagógusok többsége felvállalta, és kemény munkával megvalósította. Már ezért is megilletné őket egy elismerést jelentő szó, amihez semmi más nem kellene, csak igazság és figyelem.

Egy ország iskolarendszerének hatékonyságát nagyon sok tényező befolyásolja. A legfontosabbak talán a következők:

- A társadalom és a család hatása az iskolára.
- Az iskolák személyi és tárgyi feltételei.
- A tananyag (tanterv és tankönyv), a tanítási-nevelési elvek és módszerek hatékonysága, korszerűsége.

A tanári munka hatékonyságát csak e három alapvető tényezőcsoport részeként lehet megítélni.

Mielőtt következtetéseket vonnánk le az 1983-as IEA nemzetközi felmérésének 1988 márciusában, Hamburgban ismertetett eredményeiből, szeretném előrebocsátani a következőket:

- Ahogy hiba volna az IEA-felmérés eredményeit egyetlen értékmérőként abszolutizálni, ugyanúgy hiba volna azt lekicsinyelni és a természettudományos tantárgyak sikeréből a pedagógusokat kizárni.
- Meggyőződésem szerint nincs lényeges különbség a reál, illetve a humán szakos tanárok felkészültsége, lelkiismeretessége és hivatástudata között. Ugyanazokat a gyerekeket tanítják, így munkájuk társadalmi és családi háttere sem lehet különböző. Az iskolák anyagi feltételei és szelleme sem lehet más magyar- vagy fizikaórán. A tantárgyak iránti érdeklődésben lehet, hogy van eltérés, de ennek okát

ugyanúgy fel kellene tární, mint ahogyan reálisan meg kellene vizsgálni az IEA-felmérés által jelzett eredmények és riasztó adatok hátterét is.

Az IEA-felmérés eredményeiről az ország a napi sajtó híreiből értesülhetett. A pedagógusokat — a legfontosabb részletekről — a Köznevelés április 15-ei számának két cikke tájékoztatta. Ezenkívül volt olyan értekezés is, ahol a hazai adatok további részleteit és a hamburgi sajtótájékoztató nemzetközi anyagát ismerhették meg a résztvevők.

A közzétett adatok alapján is megállapítható, hogy jelentős különbség van Magyarországon a humán és a reál (biológia, fizika, földrajz és kémia) tantárgyak tanításának hatékonysága között. A kommunikációs képességek és az anyanyelvi nevelés területéről riasztó jelzéseket kaptunk. Ugyanakkor reál tantárgyakból a magyar 14 éveseket a világ élvonalába sorolták. A Köznevelés egyik cikke mégis a reál tantárgyakat és a reál szakos tanárokat marasztalja el.

Mivel fizika szakos vagyok, és részese a fizika általános iskolai tanításának — tehát ezt a területet ismerem a legjobban —, ezért a fenti információs források anyagából a 14 éves tanulókra vonatkozó példákkal szeretném gondolataimat alátámasztani. Ezeket azonban lényegében igaznak tartom a természettudományok tanításának egészére is. Mivel ismerem Báthory Zoltán e témát kommentáló írását, így mondanivalóm attól nem lehet független, sőt azt szeretné helyesbíteni.

Valóban igaz, hogy „Művelt ember természettudományos alapok nélkül ma már alig képzelhető el... , a humán- és jogászszemlélet háttérbe szorul”. Ezzel természetesen a gondolkodást formáló lehetőségek átrendeződése is együttjárt. A tanítási órák helyes arányú felosztása azonban nem oldható meg ellenségeskedve, a humán és reál szakemberek szembeállításával. Az egységes műveltség tartalmi, érzelmi és formai megvalósításáért Marx Györgyhöz és Simonyi Károlyhoz hasonlóan kell még sokat tenni.

Az az „elemző gondolat” is a tanári munkától függetlenül elért eredmény látogatát kelti, amely felhívja a figyelmet arra, hogy: „Nyolcadikos tanulóink kiváló szereplését indokolhatja végül az a tény is, hogy a magyar közoktatás jelenlegi rendszerében az általános iskolát végző tanulók egyfajta lezárt tudást kapnak.”, de elfelejti megemlíteni például a következőket:

- Vári Péter egy oldallal előbb ilyen tényeket közöl: „Itt (a 14 éveseknél) a magyar tanulók teljesítménye egy teljes átlagponttal jobb, mint a második helyen álló japánoké. Annak ellenére, hogy a magyar nyolcadik osztályos tanulók teljesítményét hasonlítjuk össze a japán és holland kilencedik évfolyamon tanulókéval. A magyarok ebben a korcsoportban is a legfiatalabbak...”, mert a többi ország is a lezáráshoz közeli osztály tanulóit vizsgálta.
- Fizikából volt néhány kérdés, amelyet feltettek a 14 éveseknek és a 18 éveseknek is. A hamburgi sajtóértekezleten elhangzott, hogy ezeket a kérdéseket a magyar 14 évesek jobb eredménnyel oldották meg, mint például az olasz 18 évesek. (!?)

Az eredmények ismeretében meglepő, hogy az illetékes szakember „... a természettudományos nevelés megjavításának, fejlesztésének ... legfontosabb területeire” mutat rá, és nem azt vizsgálja, mi akadályozza meg a humán tantárgyak tanárait a jelenleginél jobb eredmények elérésében.

Nézzük meg a „Kommentár”-ból néhány — fejlesztésnek javasolt, de a tanárok elmarasztalásaként is felfogható — megállapítás igazságtartalmát.

„További problémát jelent, hogy a tanításmódszertanban a felfedezéssel tanulás és az ezt lehetővé tevő tanulói kísérletezés még mindig alárendelt szerepű. Belejátszik ebbe az iskolák szegényes felszerelése, berendezése, a túlfeszített tanterv, de a taná-

raink kísérletellenessége is... Sok gond forrása a magyar iskolák és tanárok erős hajlama az autoriter magatartásra. Ez alapvetően közrejátszhat abban, hogy természettudományos oktatásunkban viszonylag kevés a problémamegoldó helyzet és a megismerési folyamatba szervesen illeszkedő tanulói kísérlet." Legalábbis ezt állítja Báthory Zoltán.

Nemcsak az általános iskolai fizikatankönyvek munkatankönyvek, de ha csak ezeket veszi kézbe valaki, akkor felületes átlapozás alapján is észreveheti, hogy gyakorlatilag nincs olyan fejezet azokban, ahol a legfőbb jellemző ne az ismeretszerzés folyamatába illesztett tanulói kísérletek és problémamegoldó feladatok nagy száma volna. Ez annyira igaz, hogy a 6. kiadástól — a tanárok javaslatára — csökkenteni kellett ezek számát. Így most tanóránként 2-3 tanulói kísérletnél nincs több.

A tanulói kísérletek országos bevezetését az MM központi kerettel biztosította, így minden általános iskola megvásárolhatta 5-10 példányban a mechanikai, elektromosságtani és optikai tanulói kísérleti egységcsomagokat.

Az egyik oka annak, hogy egyre több gyerek érti és szereti általános iskolában a fizikát, éppen a tanulói kísérletek általános alkalmazása. E kijelentés igazolására — mert tudom, sokan kétségbe vonják — két adatot emelek ki az IEA-felmérésből:

— Azért lettünk most elsők, mert a lányok felzárkóztak eredményükkel a fiúk mellé, szemben az 1970-es felmérés tapasztalataival. Tehát egy hatékonyabb módszerrel a lányok is jó eredményt érnek el fizikából.

— 1970-ben azért voltunk másodikok, mert — a lányok szerényebb teljesítménye mellett — a tudás alkalmazását igénylő kérdésekben akkor a fiúk is gyenge eredményt értek el. A mostani felmérés ezen a területen is jelentős (néhol 30%-os) előrelépést jelez. A magyar általános iskolában pedig 1970 és 1983 között alig változott valami, ha csak az nem, hogy 1978-ban új tantervet és új tankönyveket vezettek be, ami új módszert honosított meg az iskolákban. A gimnáziumban 1970 és 1983 közel azonos eredményt hozott az IEA-felmérésben, de ott csak elindult, és a 18 évesekig — akiket felmértek — még nem jutott el az új tanterv.

A túlfeszített tanterv és a túlterhelést okozó tankönyvek megítéléséhez csak azt emelném ki, hogy a magyar 14 évesek leggyengébb 25%-ának jobb az eredménye, mint más országban a középmezőnyé. Ennek ellenére biztos vagyok benne, hogy a módszerek fejlesztésével, a feleslegesnek mutakozó terhek elhagyásával és a gyengébb tanárok segítségével csökkenteni kell és lehet a tanulók terhelését. Azt hiszem azonban, hogy ez a megállapítás nemcsak a természettudományos tantárgyakra igaz.

A tanárok módszertani kultúráját, kísérletellenességét, hajlamát a tekintélyvel alapuló „porosz” módszerre, nem szabad egy elmarasztaló mondattal elintézni. Igaz, ezen a területen volt a legnagyobb eltérés a tanárok között. Az is igaz azonban, hogy az új tanterv bevezetése óta itt fejlődtek a legtöbbet, hiszen az önállóan végzett tanulói kísérletek — még a tanár akarata ellenére is — megtörik az óravezetés hagyományos, feszes rendjét. Az elért eredmények pedig kizárják az ilyen módszer szélsőséges és általános alkalmazásának a lehetőségét.

A következő idézet zárójeles részének félreérthetősége miatt megérdeklődtem, hogy kik állították össze a tesztek. Azt a megnyugtató választ kaptam, hogy nem a magyarországi reál szakos tanárok, hanem egy nemzetközi bizottság. Most lássuk az idézetet: „Ugyanakkor nem tagadható, hogy az autoriter tanár általában világos és egyértelmű követelményekkel lép fel, ami viszont teljesítménynövelő hatást válthat ki. (Különösen, ha a tesztek tartalmilag megfelelnek a tanárok követelményeinek.)”

Kár, hogy Báthory Zoltánhoz nem jutottak el ezek az információk, mert az IEA-felmérés konkrét adataihoz fűzött sajátos szemléletű megjegyzéseit biztosan befolyásolták volna.

Azért vállalkoztam ezeknek a gondolatoknak és tényeknek a leírására, mert meggyőződésem, hogy az előrelépést nemcsak a valódi vagy vélt hibák feltárása, hanem az eredmények fel- és elismerése is segíti.

A reál szakos tanároknak azt javaslom, bízzanak önmagukban, és higgyék el, köszönet jár mindenkinek, aki munkájával elősegítette ezt az eredményt. Ne tekintsenek illetéktelennek, ha én igaz meggyőződéssel gratulálok ehhez a szép sikerhez.

DR. HALÁSZ TIBOR



Szerzőink, munkatársaink figyelmébe!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kézírataikat a szerkesztőség címére küldjék: 6701 Szeged, Április 4. útja 6. Csak gépelt, 10—12 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kézirat első és második példányát kérjük, kettes sortávolsággal gépelt formában, normál géppapírra, a gépelési hibák gondos kijavításával. Tüntessék fel pontosan a használt szakirodalmat is (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám). Külön lapra írják föl irányítószámok lakáscímüket, beosztásukat és személyi számukat is, mert enélkül tiszteletdíjat nem utalhatunk ki. A már nálunk levő tanulmányok szerzőitől is ezt kérjük. Egyúttal felhívjuk szerzőink figyelmét arra is, másodközlésre nem vállalkozunk, hozzáuk küldött írásaikat más folyóiratoknál nem publikálhatják. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem őrzünk meg, és nem is küldünk vissza.

Csizmadia Károly:

BIBLIAI EREDETŰ SZÁLLÓIGÉK, SZÓLÁSMONDÁSOK ÉS KÖZMONDÁSOK

Míg a Bibliának a művelődéstörténetre, az irodalomra, a művészetekre stb. irányuló sokoldalú kisugárzása évszázadok óta számos tudományos munka érdeklődésének homlokterébe került, addig annak anyanyelvünkre gyakorolt hatása csak sokkal szerényebb mértékben foglalkoztatta a kutatókat. Ezért is öröndetes Csizmadia Károly sajátos témaválasztású művének megjelenése, amely a Hazafias Népfront Győr-Sopron Megyei Bizottsága gondozásában a közel-múltban látott napvilágot.

A kötet elsődleges célja nem valamiféle bibliamagyarázat, hanem nyelvünk bibliai eredetű szállóigéinek, szólásainak, közmondásainak összegyűjtése, értelmezése, a mai magyar nyelvre jellemző használatának bemutatása. A szerző a szólások kiválasztásánál és megfogalmazásánál a Károli-féle Biblia-fordítást vette alapul.

A könyv bevezetése rövid áttekintést nyújt a Bibliával kapcsolatos legfontosabb általános tudnivalókról, továbbá ráirányítja az olvasó figyelmét a „Könyvek könyve” nyelvi gazdagságára, kifejezőerejére, frazeológiai és paromiológiai vonatkozásaira. (Itt jegyzem meg, hogy a szerző egykori jeles nyelvészünket, O. Nagy Gábort a 8. oldalon tévesen „néprajztudósként és -kutatóként említi.)

A mű gerincét a gondosan összegyűjtött 570 szócikket tárgyaló szólásmagyarázat-gyűjtemény alkotja. Az ebben tárgyalt kifejezések közül 310 beszédfordulat az Ószövetségre, 260 pedig az Újszövetségre vezethető vissza. A szerző az állandósult szókapcsolatokat a bibliai könyvek sorrendjében állította össze. A feldolgozott szállóigék formailag-szerkezetileg igen széles skálán mozognak, találunk egyszavas lexémákat: pl. *ki-bőjtölte* (128. old., 320. kifejezés), nominatív frazeologizmusokat: pl. *bábeli zűrzavar* (22. old., 31. kif.), szóláshasonlatokat: pl. *vergődik, mint a törbe esett madár* (69/158.), de mondatértékű közmondásokat is: pl. *Sátán is angyallá változik, hogy célját elérje.* (188/487.)

Néhány szókapcsolatnál azonban nem teljesen meggyőző a bibliai eredetelés: pl. *Igéret szép szó, ba megtartják, úgy jó.* (42/79.), *Ruha teszi az embert.* (43/83.), *kétkulacos ember* (54/113.), *Amilyen a mosdó, olyan a törülköző.* (134/338.) stb. Másik kritikai megjegyzésként megemlítendő, hogy egyes címszói alakok nem a mai magyar nyelv uszusanak megfelelő formát tükrözik: pl. *Keresztje van mindenkinek* (146/371.), a Magyar Nyelv Értelmező Szótára ezzel ellentétben a *Mindenkinek megvan a maga keresztje* (III. kötet, 863. old.) alakot hozza, továbbá *nagy kő*

szakadt le a szívevről (154/392.), másrészt *nagy kő esett le a szívről* (MÉSZ IV/360.) stb.

Kiemelendő viszont, hogy a szerző sort kerít bizonyos fordulatoknál a művelődéstörténeti háttér, a kifejezés életútjának felvázolására is. Így előfordul hat újszövetségi szólásnál a latin megfelelő megadása, de találkozunk Kosztolányi-, Ady- és Petőfi-idézetekkel is. Paradoxnak tűnő jelenség, hogy a szerző klerikális alapállása ellenére két alkalommal is utal Lenin: *őrizd meg a szemed fényét* (45/88.), illetve *Jerikó falai leomlanak* (45/89.) és egy helyütt Kádár János nyelvhasználatára: *aki nincs ellenünk, mellettünk van* (157/399.) (Egyébiránt ugyanezen példák megtalálhatók Békés István: Napjaink szállóigéi, Budapest 1977 c. gyűjteményében is.)

A fordulatok jelentésmagyarázata általában helytálló, bár pl. a *kő kövön nem marad* (159/405.) konstrukciót az értelmező szótár még egy, Csizmadia Károly által fel nem tüntetett jelentéssel is ismerteti: „(átv.) úgy szétesik, hogy semmi sem marad belőle” (IV/359.).

Az egyébként igen „kalandos” etimológiájú *Jakób lajtorjája* (25/38.) kifejezéssel kapcsolatban egy német nyelvi formai/helyesírási apróság tűnik szembe: a „Jakobs leiter” helyesen: 'Jakobs Leiter', hanem 'leiterjakab' (vö. MÉSZ IV/685.).

A kötetet tartalomjegyzék igyekszik teljessé tenni, amelyben a szólások bibliai sorrendű felsorolása található. a bibliai előfordulási helyek pontos megjelölésével. Az előszóban (8. old.) tett ígéret, vagyis, hogy itt a szótári oldalszámok feltüntetése is sor kerül, sajnos, nem vált valóra.

Mindezen kritikus észrevételek ellenére összefoglalva megállapíthatjuk, hogy Csizmadia Károly műve a magyartanítás során mindenképpen eredményesen alkalmazható segédkönyvvé, kézikönyvvé válhat, ezenfelül a tanári önképzés, továbbképzés céljait, valamint általános és nyelvi műveltségünk felrészítését, elmélyítését is kiválóan szolgálja.

Győr, 1987., 238 l.

DR. FÖLDES CSABA

Majzik Lászlóné (szerk.)

A SZAKKÖRI NEVELŐMUNKA KÉZIKÖNYVE

Gyakorló pedagógusok, iskolai szakkörvezetők régi óhaja teljesült a közelmúltban, amikor kézbe vehették „A szakköri nevelőmunka kézikönyve”-t. A kötet úgy készült, hogy 1984 őszén a Művelődési Minisztérium egy módszertani pályázatot hirdetett az általános iskolai tanulók képességfejlesztését, tehetséggondozását segítő pedagógiai tapasztalatok összegzésére. A kézikönyv

anyagát a beérkezett mintegy tízezer oldalnyi értékes írásból Majzik Lászlóné válogatta, szem előtt tartva a Magyar Tudományos Akadémiának a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére vonatkozó ajánlásait.

Az előszót Kelemen Endre írta, és bevezető gondolataiban mintegy meg is fogalmazta a kötet legfőbb erényét és értékét. Nevezetesen: „Olyan kézikönyvet adunk át a szakkörvezőknek, amely nem a feltétlen egyöntetűséget szorgalmazza, hanem az *alternativitást*; az uniformizálás helyett a *sokszínűséget*; s a nevelők kezének megkötése helyett az *egyéni útkeresést*, az alkotó munkát kívánja ösztönözni. Ez a törekvésünk kifejezése annak a szándéknak, hogy a gyerekek sokféle képességének, *tehetségének* individualizált módon történő kibontakoztatását a lassabban haladók és az átlagnál gyorsabb ütemű előrehaladásra képesek egyidejű, együttes fejlesztését szorgalmazza.” (3. old.)

Úgy gondoljuk: aligha lehetnek a mai, az új oktatási törvény szellemében működő iskoláknak fontosabb kulcsszavai: alternativitás, sokszínűség, egyéni útkeresés, tehetséggondozás.

Az egyénre figyelésben, az egyéni értékek megtalálásában, a tehetséggondozásban az iskola felelőssége és feladata minden eddiginél jobban előtérbe került. Hiszen egyre többet olvasni-hallani manapság arról, hogy milyen jó lenne, ha minden kulcspozícióban tehetséges ember lenne, ha minden lényeges döntést tehetséges ember hozna, ha a tehetségeknek a jelenleginél nagyobb megbecsültsége lenne. Az ország jövőendő szellemi potenciáljának fejlesztése, a tehetségnevelés iránti társadalmi igény azonban nem magyar sajátosság: hanem mint Manfred von Odrenne drezdai fizikus egy helyütt nyilatkozta: „A tehetségek támogatása minden nemzet, minden ország boldogulásának, gyarapodásának sorskérdése.”

A tehetséges tanulók kiválasztása és támogatása elsősorban *differentiált oktatással* érhető el. A szakkör erre talán a leggazdagabb lehetőséget kínálja: mert „... jószerével semmi sem hárthatja be a pedagógiai tevékenységnek az adott szakkör tagjaihoz való messzemenő igazodását”. (10. old.)

A tehetséggondozás akkor lehet igazán eredményes, ha az iskola *minden nevelője* szívügyének tekinti, ha egy-egy szaktanár nemcsak saját tantárgyának, saját szakkörének, hanem kollégájának is, *más szakköröknek is* „*fedez fel tehetséget*”, ha mindenki fontosnak találja azt, hogy minden gyerek megtalálja a neki leginkább megfelelő tanórai és órán kívüli, szakköri tevékenységet.

A fentiekben leírtak gyakorlati megvalósításában lehet közvetlen segítségünkre ez a kézikönyv.

A kötet *első része* a szakköri munka elméleti kérdéseivel, a szakkörök szervezeti kereteivel és megszervezésével, illetve a szakköri munka

tartalmával és módszereivel foglalkozik. Az ebben a részben lévő három fejezetben a következő kérdésekre kapunk választ: Milyen jellegű, irányú szakkörök megszervezésére kerüljön sor? Kinek a számára biztosítsa az iskola elsősorban a szakkörbe járás lehetőségét? Milyen fő irányban végezze az általános iskolai szakkör képesítőfejlesztő tevékenységét? (Majzik Lászlóné—Trencsényi László.)

A *második rész* kilenc fejezetében a szerzők — valamennyi szakköri tartományban — a célfeladat-tartalom és a tanulók tevékenységét szervező, irányító metodika összefüggésében dolgozzák fel a mondanivalójukat.

A *társadalomtudományi szakkörök* feladatairól szólva Bíró Ferencné azt hangsúlyozza: „A szakköri munka fortélyai közé tartozik az is, hogy miként tartsuk fenn tartósan a gyermekek érdeklődését... Fontos..., hogy sokféle feladatot találjunk ki a téma megismerésére... rövid időszakokra tervezzük és ismertetjük a feladatot. Ismételtén juttassuk a gyakori értékeléssel sikerélményhez tanítványainkat. A legjobb feladatok jutalmazásáról rendszeresen gondoskodni kell... A nyilvánosság a szakkör életének eleme. Feladata a szakkörnek a kommunikációs kapcsolatok sokféle formájának a fejlesztése is a társadalmi érdeklődés felkeltése érdekében.” (71. old.)

A fejezetben külön olvashatunk az alsó tagozatos (játékkör, tánckör, rajzszakkör, barkácskör, kisgazdaasszonykör, történelmi és múzeumbarát szakkör) és felső tagozatos (múzeumbarát, honismereti, jogi és önismereti) szakkörökről.

„Szakköri munkám fő nevelési feladataul népi kultúránk megismertetését, megszerettetését, az összetartozás érzésének erősítését, a hazaszeretet érzelmének elmélyítését tekintettem. Képzési célomul az anyanyelvhasználat fejlesztését választottam” — vallotta Károlyi Lászlóné az „*Anyanyelvi kommunikációs szakkörök*” című fejezet egyik írásában, amelyben élményszerűen számol be az általa vezetett vers- és mesemondó szakköréről.

Ugyanebben a fejezetben Varga Éva az „*Estétikum és kommunikáció*” címmel a következőkről ír: a könyv és könyvtár, a televízió, a film, a színház.

Trencsényi László a harmadik fejezetben a *művészeti szakkörök* feladatáról, illetve arról ír, hogy hogyan lehet ezekben a szakkörökben az érdeklődést megismerni, fejleszteni; hogyan oldhat meg szocializációs feladatokat a művészeti szakkör mint közösség.

Az alábbi gondolatot összegző megállapításai-ból emeltük ki (alapvető pedagógiai-szervezési feladat, hogy) „... az iskolai élet teljessége mindjobban közelítsen az életszerű teljességhez... A művészi önkifejezés reménye, a sajátos egyéni érdeklődés állítja a művészeti szakkörök élére pedagógus vezetőiket, nem is feltétlenül a pedagógusképzésben legközelebbi szakképzett-séget szerzett nevelőt. Hiszen a fizikatanár is

lehet hangfelvevő, hangversenylátogató vagy éppen irodalomkedvelő, sőt szülő, egyetemista diákot is találni ma már, aki néptáncgyűjtésben, irodalmi színpadon lelkes elkötelezettséget kapott különös tudása továbbörökítésére. Ez az egyéni iz nemcsak a művészeteknek, de szakköri pedagógiainknak is sajátja." (155—156. old.)

A *negyedik fejezetben* Victor András tollából olvashatunk a *természettudományi* szakkörök nevelési feladatairól, szervezési formáiról, típusairól; az elméleti, gyakorlati és egyéb tevékenységformákról. Emellett megismerhetünk két „élő” szakkört: a Kis kémikusok klubját (Fiedler Györgyné) és a Kis természettudós szakkört (Koleszár Márta). Mindkét írásban részletes foglalkozási vázlatot is találhatunk az érdeklődők.

A *matematikaszkörök* nevelési feladatairól, tartalmáról és metodikájáról Szerédi Éva gyűjtötte egybe a legfontosabb tudnivalókat (*ötödik fejezet*).

Ebből a munkából külön felhívjuk a figyelmet a „matematikai játékról” című részre, amelyben a játéktípusokról (témához kapcsolódó), a nyitó stratégia felfedezése, „kitalálás” stb.) és a játékmódokról (páros, barkochba jellegű, valószínűségi játékok) kapunk egy összefoglaló képet. A fejezet további írásai: tematikajavaslat 8. osztályos geometriaszakkörhöz (Kiss Katalin); Matematikaszkör számítógépek felhasználásával (Puskás Albertné); Egy matematikai tehetséggonдозó szakkör munkájából (Kiss Sándor).

A *technikaszakkörök* célja az, hogy „... a technika különböző területei iránt érdeklődő, a technika elméleti és gyakorlati kérdéseiben elmélyedni tudó, a technikai problémák megoldása iránt vonzóuló tanulóknak olyan alkotó légkört és lehetőséget teremtsen, amely biztosítja a szakmai tagok személyiségének sokoldalú fejlődését, speciális tehetségük kibontakozását, és elősegíti pályaválasztásukat” — írja Binder Károly a *hatodik fejezet* előszavában (283. old.). Úgy gondoljuk, az érdeklődés felkeltésére elegendő pusztán az itt bemutatott szakkörök elnevezését felsorolni: szolgáltató (ezermester, karbantartó, barkács, szabás-varrás); közlekedési és modellező (járműbarát, közlekedési, repülőmodellező); elektro- és mikroelektro-technikai (elektrotechnikai, elektronikai, számítástechnikai); agrotechnikai (méhészeti, kertbarát, kisállattenyésztő); egyéb (műszaki rajz, háztartási) szakkör.

A *hetedik fejezet* a *szomatikus szakkörökkel* foglalkozik.

Megszívlelendőnek tartjuk Keresztesi Katalin „Nevelőmunka a diáksportkörökben” című tanulmányában írott alábbi sorait: „A civilizációs ártalmak kiküszöbölése, a mozgáshiány megszüntetése érdekében korszerűsíteni kell a tanulók tanórai és tanórán kívüli testnevelését.” (321. old.) A tanulmányban több hasznos táblázatot is találunk. Pl.: heti étel-miszer-felhasználási javaslat; tápanyagszükséglet egy főre, egy napra (korcsoportonként különböző munkakategóriákban); néhány legfontosabb étel-miszer kalóriaérté-

ke. Gyakorló pedagógus kollégáink bizonyára örömmel fogadják az NDK-kutatók által kidolgozott „Az állóképesség fejlesztésének terve az 5. osztály részére” című programot, illetve a kondicionális képességek fejlesztésének itt közölt kéthetes tervét.

„A természetjárás a komplex nevelési lehetőségek ma még kiaknázatlan tárháza” — kezdi a „Turistaszakkör szervezése” című írását Tóth József. (348. old.) Mint írja: „ötletadóként” közread egy 10 foglalkozásra tervezett „házi” túravezető-képző tanfolyamtervet.

A *nyolcadik fejezetben* a komplex, integrált szakkörökről szól Trencsényi László, majd az utolsó, kilencedik fejezetben egy tapasztalatgyűjtemény teszi teljessé a kötet anyagát. A tapasztalataikat összegyűjtötték: Falus Tamásné (az énekkar — közösség); Szabados Árpád (játékok a GYIK-műhelyben); Vajthó László (az irodalom megszerettetése); Főjia Sándor (A filmklubokról); Egyed Kálmán (a pécsi Nevelési Központ táj- és néprajzi gyűjtőköre); Salamon Ferencné (színes szabaddidő); Nagy István (egy néptánc szakkör útja a Bodrogköztől Havannáig).

A kézikönyv külön értéke, hogy a fejezetek végén gazdag bibliográfia segíti a további tájékozódást.

Bízunk benne, hogy az írások felsorolászerű bemutatásával is sikerült felhívni a kollégák figyelmét erre az értékes könyvre és ezen keresztül a szakköri munka kulcsfontosságú szerepére.

A Művelődési Minisztérium Alapfokú Nevelési Főosztálya, Budapest, 1987. 392 l.

DR. FARKAS KATALIN

Előd Nóra:

KÖRBE-KÖRBE KARIKÁBA

Érdeklődéssel vettem kézbe Előd Nóra háromszáz orosz nyelvi játékot és ötven kiszámolós mondókát tartalmazó könyvét, amely valóban hasznos segítője lehet minden orosz nyelvet tanító kollégának az orosz nyelv iránti érdeklődés felkeltésében és megtartásában.

A játék — az ismeretszerzés és az idegen nyelvi ismerettróztatás „rögös útjait” járhatóbbá teheti, megkönnyítheti és állandó motivációs forrásul szolgálhat az orosz nyelvet tanuló iskolás korosztály számára.

Dr. Fülöp Károly megállapítása — amely az előszóban olvasható — találoan jellemzi a játékos nyelvtanulást. „Játszva tanulni és tanulva játszani — ez minden nyelvtanuló (és nyelvtanár) álma.” Ez a külső megjelenésében is mutatós játékgyűjtemény segítséget nyújthat az „álom” valóra váltásához.

A szerző 8—14 éves gyermekeknek, vagyis az általános iskolásoknak szánja a kötetben szereplő játékokat, amelyeket az ismertetésen túl, gyakorlati tapasztalatai alapján rendszerezett és csoportosított. A 246—249. oldalak tartalmazzák a

Tervezte: dr. Hajdú Lajos

játékok életkor, nyelvi nehézségi fok, térigény és az automatizálható nyelvi készségek szerinti csoportosítását, amelynek segítségével a szaktanár megbízható szaktanácsot kap a játék optimális felhasználási lehetőségére is.

Az orosz nyelvi szakkörökön vagy kísérleti óvodás csoportokban sikeresen feldolgozhatóak a korhatár nélkül játszható játékok (pl. Kezeket az asztalra, Tűz-víz, Mit visz a kishajó?). Az orosz kultúra játékos formában való megközelítése az iskolás korosztály számára is vonzó.

A mozgásos játékok a szellemi és a fizikai felkészülést egyaránt szolgálják. A kisiskolások idegen nyelvi teljesítményszintjét egy találós kérdés vagy mondóka magasabb szintre serkenheti. A felső tagozatos orosz nyelvi órákon passzivitást és gátlást feloldó, ugyanakkor kedvet és hangulatot teremtő lehet pl.: a Labdanyelvten, vagy a Táncolj, bábu, vagy Amerikából jöttünk stb. játékok eljátszása.

A szerző nyelvtanári tapasztalatait méltón kamatoztatva hasznos felvilágosítást nyújt a szaktanár számára arról, hogy melyik játék milyen nyelvtani anyagrészt begyakorlására alkalmazható. A főnév—melléknév, igeragozás játékos formában való begyakoroltatása jól szolgálja a nyelvtani ismeretek teljesítményképes tudássá alakítását. Az idegen nyelvi beszédkészség fejlesztése — a „Beszélgessünk!” „Mit kérdezzek?” „Mit kérdeztél?” „Tudsz kérdezni?” — beszédre készítő játékok eljátszásával a diák számára szinte észrevétlenül valósulhat meg. Előd Nóra bevezető tanulmánya a játékok módszerét kimerítő pontossággal írja le, jó ötleteket ad a szaktanárnak a játékok optimális felhasználására. Az orosz nyelvi órai felhasználás eredményességét jól szolgálja, hogy a játékok nagy része nem idegen a gyermekeknek, szinte a nemzetközileg is legelterjedtebb óvodás játékokra épít! Így a játék során maguk a gyerekek találják majd ki a játékok magyar megfelelőit. Az azonos játéksituáció megkönnyíti az orosz nyelvi kifejezések megértését és megjegyzését.

Az általános iskola IV. osztályában az orosz nyelvtanulás kezdetén az idegen nyelv új hangrendszerével való megismerkedés során különösen hasznosak lehetnek a kiszámolós mondókák. Az orosz nyelvi artikulációs bázis megszilárdításakor a magyar nyelvben elő nem forduló hangok (kemény l, kemény i) megtanításánál a kiszámolós mondókák melodikus formája a gyermekeknek érdekes és vonzó formában gyakoroltatja be a helyes orosz nyelvi kiejtést. A játékos forma észrevétlenül segít át a kezdeti nehézségeken, és elkedvetlenítés helyett inkább sikerélményhez juttatja az orosz nyelvvel ismerkedő kisiskolást.

A könyv ötletes játékait megismerve jó szívvel ajánlom mindazokat minden, a játékos szellem iránt fogékony orosz nyelvtanár kollégám figyelmébe.

Tankönyvkiadó, Bp., 1987. p. 251.

DR. HORVÁTH GYULÁNÉ

Szerkezeti földgömbnek is nevezik ezt a szemléltetőeszközt, amelyet a Tanért az utóbbi időben forgalmaz. Egy jól összeállított és megtervezett földgömbről van szó, amelyet egyszerűen lehet használni a földrajzóra keretein belül. Mint szemléltetőeszköz elsősorban az új lemeztectonika elméletben használt természetföldrajzi fogalmak kialakításánál nyújt hasznos segítséget a tanár számára. A földgömb — tervezésénél fogva — újszerűen ábrázolja a földfelszínt, valamint belső felépítettségét, elsősorban a gömbhéjas szerkezetet. A metszet formájában elkészített földgömb két vasmagos (azaz geokémiai) és három vasmag nélküli (azaz geofizikai) földmodellt mutat be. Ezáltal szemléltethetővé teszi (színes formában) azokat az elméleteket, amelyek a múlt és jelen században születtek a Föld belseje differenciálódásának bizonyítására. A metszetek bemutatják a Föld belső felépítését, annak anyagi és fizikai jellemzőit. Jól lehet látni és szemléltetni a Föld belsejében kialakult sűrűség, nyomás, a földrengéshullámok terjedésének változásait, de jól ábrázolja a hőmérséklet alakulását, anyagi összetételét, a gömbhéjak vastagságát, a mélységi határfelületeket, valamint az óceáni és kontinentális lemezek vastagságkülönbségeit.

A földgömb alkalmas a Föld felületének tanulmányozására, szemléltetésére, a rajta ábrázolt jelek, színhatások segítségével több természetföldrajzi fogalom megmagyarázására. Tetszetősen alkalmazza a színfoltokat, színárnyalatokat egymás mellett a lényeg kiemelésére. Nagyszerűen határolja el az óceáni és kontinentális lemezek egymástól, a törési felületeket, a transzformvetőkkel szinte térben ábrázolva tünteti fel. A nagylemezek elnevezését a betűk nagyságával is jól érzékelteti, de a kislemezekből is többet feliratosan ábrázol, amelyet a tanulók könnyen, olvashatóan érzékelhetnek.

A szétszedhető földgömb-modell külső térképének, a lemeztectonikai elmélet tanításánál olyan fontos — a felszíni szerkezeti — morfológia és a természetföldrajzhoz szükséges egyéb felszínábrázolásokat együtt alkalmazza, melynek segítségével a tanulók jobban megértik az ok és okozati összefüggéseket. Lehetőség ad a Föld belsejében és a felszínen lejátszódó folyamatok jobb megértéséhez, a jártasság megszerzéséhez, mint pl.: a gömbhéjas szerkezet kialakulása, a közetlemezek vízszintes mozgása, a fiatal lánc-hegységek alakulásának folyamata, a transzformvetők kialakulása, a földrengés és a lemezszegélyek kapcsolata, a belső hőmérséklet összefüggése a kéregmozgással stb. Külön színnel ábrázolja a masszívumok helyét a kontinensek területén.

Mivel az általános iskolák és a gimnáziumok földrajz tananyagát a tanterv úgy határozza meg,

hogy a természetföldrajz abban jelentős szerepet kap, így annak eredményes tanításához a földgömb szinte nélkülözhetetlen eszközként számíthat. A legújabb földrajztankönyvek pedig a szilárd kéregben (litoszféra) lejátszódó folyamatokat, ezek kölcsönhatásait a lemeztektonika alapján nagyarázzák, mint pl.: Eurázsiai hegységrendszer és az Andok felgyűrődését, a mélytengeri árkot, a nagy szigetíveket, az óceáni hátságok kialakulását stb.

A szerkezeti földgömb nemcsak a földrajz-tanítás igényeit elégíti ki — a régivel szemben — magasabb fokon, hanem olyan információkkal is szolgál, amelyek feldolgozását szakköri vagy diákköri foglalkozásra tervezheti a szaktanár, pl. morfológiai törvényszerűségek vagy földszerkezeti elméletek.

A földgömb tartalma és kivitelezése lehetővé teszi felhasználását a szaktanárok továbbképzésén, földtudományi előadások tartásán is.

A helyes szemléltetés, valamint a földrajzi fogalmak eredményes kialakítása céljából kívánatos, hogy minden iskola szertárában a „Szétszedhető Föld-modell”, vagyis a szerkezeti földgömb ott legyen.

DR. BAGDI SÁNDOR

Lőrincz Zsuzsa—Irina Oszipova

„FORTOCSKA”

Nagyon jó gondolat volt a rádiónál és a televízióban ismert sorozat megjelenítése könyv alakban. A nyelvvel ismerkedő gyerekek, de még a 7—8. osztályosok is kedvvel olvashatják a rövid, érdekes, mesészerű történeteket.

Miért olyan meggyerő ez a könyv a pedagógus számára, miért lelkesedhetnek érte az olvasók?

Nagyon okos pedagógiai megfontolások, gyermekeszeret, az életkori sajátosságok, a gyermeki érdeklődés figyelembevétele jellemzi a mű szerkesztését, felépítését. A rövid, párbeszédes olvasmányok nem nehézkesek, nem szájbarágós szövegekből állnak. Már a nyelvtanulás kezdetén is elég könnyen megértik a gyerekek. A *játekosság*, a *vidám hangulat*, a *kedves humor* fontos alapotívuma minden olvasmánynak. Ezt hangsúlyozzák, fokozzák a kifejező, színes illusztrációk, amelyeket Pásztor Ágnes készített. A képek szintén segítik a tanulók érdeklődésének felkeltését.

Az olvasmányok felépítésére jellemző a következetesség. Magyar nyelvű, rövid hangulatteremtő bevezetéssel indítanak a szerzők — ezek a szövegek felkeltik az érdeklődést a téma iránt. Utána következik az orosz párbeszédes történet, mesefigurákkal. Minden szereplő kedves, vonzó,

közel áll a gyerekekhez. A Boszorkány a főszereplő, az ő birodalmában játszódik a 30 olvasmány cselekménye. A Boszorkány külsőre ugyan nem túl vonzó, de jószágos, szereti a gyerekeket, az állatokat, a vendégeket, a virágokat, mindig kitalál valami érdekes dolgot. A könyv lapjain megjelenik Hófehérke és a hét törpe, Hamupipőke, Piroska, az újabb mesékből, a XX. századból a Robotember stb. A gyerekek vidáman élnek, dolgoznak, játszanak — pl. Ivanuska kovbojosdit játszik. Ez a rövid felsorolás is érdekelteti a könyv *változatos témáit*. Mindennapi életünk nagyon vidáman, *szórakoztató formában* jelenik meg — pl. a Robotember segít Hamupipőkének, Jujdefáj doktor meggyógyítja a szürke farkast stb. A szövegekben gyakran találkozunk versrészekkel, amelyeket a szovjet gyermekirodalom jeles képviselőitől idéznek a kötet összeállítói (K. Csukovszkij, Sz. Marsak stb.). A versikék fokozzák a hangulati hatást.

A szövegekben az *előbeszéd* fordulataival találkozunk. Szívesen olvastam a sok örömteli felkiáltást. A mondatok többsége rövid, nem bonyolult, elősegíti a helyes orosz intonálás elsajátítását. Az intonációk minden fajtája előfordul a szövegekben. A nyelvtan tanuláshoz szintén ad segítséget a Fortocska. A szövegek nyelvtani felépítésében is a fokozatosság elve érvényesül. Először az egyes szám használata, majd a többes számé következik, igemódok, az előjárók vonzata stb.

Az olvasmányok szókincsére jellemző, hogy elsősorban egyszerű szavakat használnak. Gyakoriak a nemzetközi, a latin eredetű szavak — pl. mimóza, rózsza, mák stb. Ezek könnyen értethetők, s általuk jobban figyelhethetnek a tanulók a magyar és az orosz kiejtésbeli különbségekre. Az új szavakat oroszul és magyarul megtalálják a lapszéleken.

A szép és értékes kötetet ajánlom az oroszórákra IV. osztálytól kezdve, nemcsak a jó oroszoknak, a nyelv iránt érdeklődőknek, a fogékonyoknak, hanem a gyengébbeknek is. Ők is örömeiket lelhetik a Fortocskában. Szakköri foglalkozásokra szintén melegen ajánlom. Ott feldolgozhatják a gyerekek az egyes meséket, előadást készíthetnek ezek alapján. Felöltözhetnek a mesék szereplőinek; bábokkal is eljátszhatják a mesék közül azokat, amelyek különösen megnyerték tetszésüket. Ez utóbbit egy-egy oroszóra is javasolom.

Bízom benne, hogy mind az orosz szakos kolégák, mind a nyelvet tanulók örömmel olvassák ezt a kötetet, amely jelentős mértékben fokozhatja az orosz nyelv tanulása iránti érdeklődést.

RTV — Minerva, Bp., 1987.

LAVOTHÁNÉ DR. JÁGER KATALIN

A SZÖVEG NÉHÁNY SAJÁTOS SÁGA KISISKOLÁSOK FOGALMAZÁSAIBAN

A szerző igen fontos problémára, a fogalmazástanításra irányítja figyelmünket. Megvizsgálja az eddigi kutatások főbb vonulatait (kötött fogalmazás, szintetizáló, élményesítő, kommunikációs módszer). Ezzel párhuzamosan taglalja a kommunikáció és a szöveg tanításának megállapításait. Mielőtt megvizsgálja az említett témakörök konzekvenciáit, rákértesíti, hogy az említett témakörök konzekvenciái révén hogyan erősíthető, tartalmasítható az alsós tanulók fogalmazási tevékenységét szervező tanító tudatossága.

Meggyőzően jelenti meg a vizsgálódó pedagógus vívódásait, töprengését, és szinte vele együtt járhatjuk be a nehézségek feltárásának, majd megoldási lehetőségeinek útját. Fejtegetése (5–62.) feltárja azokat a munkákat, amelyek segítik a gyakorló pedagógust az önmag számára legjobban megfelelő módszerek rendszerszerű feltárásában, a gyakorlatban való kipróbálásában.

Deme László szavaival fogalmazza meg a szöveg legfőbb kritériumait: „1. Minden szövegnek van valamilyen kommunikatív funkciója... 2. Minden szövegnek van valamilyen konstrukciója, szerkezeti formája... 3. Minden szövegnek vannak ún. belső és külső kontextuális kapcsolatai...” (56). Ezeket a kategóriákat több szempontból vizsgálja, kifejti, magyarázza. Majd körvonalazza vizsgálódási körét: „Munkámban a jelentéstani és a grammatikai kohézió megteremtésének jellegzetességeit nem elemzem, ezért ezekkel a továbbiakban nem foglalkozom.” (60.)

A *vizsgálat módszertani kérdései* című fejezetben (63–79.) ismerteti a szerző a kutatás menetét, hipotéziseit, s végül a tanulói fogalmazások elemzésének a szempontjait (szöveg-e vagy sem; a közlés tudatosságának mértéke; a globális és lineáris kohézió megjelenési formái; a mondat szerkesztési sajátosságok).

A munka nagyobb része az említett szempontok alapján végzett vizsgálódás, elemzés. Az elméleti háttér és indokoltság feltárása egyértelművé teszi, hogy ez a tanítói munka részben megújításának mindenképpen alapvető feltétele. Például a kommunikáció szempontjainak a részterülettel való szembesítése bizonyítja, hogy az elbeszélő fogalmazás sem képzelhető el a természet és ember világ viszonyainak előzetes feltárása és értelmezése nélkül. Nem lehet ugyanis valamenynyire is valós képet adni az egyébként kézenfekvőnek tűnő folyamatokról a közlő és a címzett azokhoz és egymáshoz fűződő kapcsolatainak érvényesítése nélkül. A közlés tudata ugyanis mindenképpen bonyolult viszonyrendszer, és a szerző szerint „... a közlés tudatával ké-

szült elbeszélő fogalmazásokban a logikus vonások nem a téma jellegéből, hanem a szerkesztés munkájából fakadnak.” (87.) Ezeknek a tényezőknek a kialakítása, tanulói személyiségbe való építése nélkül a fogalmazásbeli jártasság nem alakítható ki.

A vizsgálat során bebizonyosodott, hogy „A tanulók többsége nem vagy alacsony szinten képes a közlés tudatával fogalmazás írására.” (111.) Ez a faktor valóban alapvetően fontos rendező elv, de az is nyilvánvaló, hogy ennek kialakítása a későbbi életpályájukban sem problémátlan. A kommunikációs képességek fejlesztése, elemeinek tudatossá tétele, rendszerszerű művelése a mindennapi tanítói és pedagógusi tevékenység tartozéka.

Részletesen elemzi a szerző a több száz tanulói fogalmazást a kohézió (koherencia) szempontjából is. Tanulói szövegrészletekkel szemlélteti a különböző jelenségeket (lineáris és globális koherencia), majd pedig summázza tapasztalatait. A tanulói fogalmazásokban felbukkanó ilyen természetű hibák „... tanításmódszertani okokra is visszavezethetők”. (157.) A legszembetűnőbb hibának az olvasókönyvi szövegek elemzésének hibáit, hiányait tekinti, de azzal egyenértékűnek fogja fel a tanulói fogalmazások javításának és értékelésének a hiányosságait is.

A mondat szerkezeti vizsgálatot három mutató érvényesítésével végezte el: átlagos szerkesztettség, szintetizálás, a szintetizálás. A kapott eredményt összevetette B. Fejes Katalin kutatásainak az eredményével (Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása. Tankönyvkiadó, Bp., 1981.). A tapasztalatokat öt pontban foglalja össze. Érdekes tanulság többek között, hogy a kommunikációs helyzethez való alkalmazkodás képessége és a mondat szerkezeti sajátosságok között nem talál direkt összefüggést.

A *következtetések, módszertani ajánlások* című fejezetben (163–211.) vonja meg a szerző a kutatásra való felkészülés és a kutatás tapasztalatait, tanulságait.

Az egyik fontos következtetés az, hogy az írásos tanulói munkák ellenőrzésének és értékelésének gyakorlata nem eléggé árnyalt, inkább szegényes, mivel a szaktudomány szempontjait nem vagy csak részben érinti. A szerző olyan szempontrendszert alakított ki, amelynek segítségével „... mind a szóbeli, mind az írásbeli szövegek gyorsan minősíthetők”. (168.) A felismerések és a szempontok megfogalmazását példák és azok minősítése, értékelése követi, és ennek következtében a szerzői szándék egészen nyilvánvalóvá és a tanulói gyakorlatban használhatóvá válik.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1988. 238 l.

DR. FARKAS FERENC